

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

– NÍVEL DOUTORADO –

JULIAN SILVEIRA DIOGO DE ÁVILA FONTOURA

**A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO
CONTEXTO EMERGENTE DOS INSTITUTOS FEDERAIS:
UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA PÚBLICA**

São Leopoldo

2021

JULIAN SILVEIRA DIOGO DE ÁVILA FONTOURA

**A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO
CONTEXTO EMERGENTE DOS INSTITUTOS FEDERAIS:
UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA PÚBLICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, História e Políticas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Berenice Corsetti

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cleoni Maria Barboza Fernandes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSUL

Prof.^a Dr.^a Josiane Carolina Soares Ramos Procasko
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS

Prof.^o Dr.^o Rodrigo Manuel Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Rosângela Fritsch
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Berenice Corsetti (*orientadora*)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

São Leopoldo

2021

F684q Fontoura, Julian Silveira Diogo de Ávila.
A qualidade social da educação superior no contexto emergente dos Institutos Federais : uma abordagem na perspectiva da política pública / Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura. – 2021.

337 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

Orientadora: Prof^a. Dra. Berenice Corsetti.

1. Educação – Aspectos sociais. 2. Ensino superior e Estado. 3. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 4. Política Pública. I. Título.

CDU 378

Dedico esse trabalho a todos aqueles que assim como eu acreditam no poder transformador da educação, em todos os seus sentidos e dimensões, além do seu poder de (trans)formar vidas. A educação é o melhor caminho possível na direção da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de dedicar algumas poucas palavras em agradecimento àquelas tantas, porém singulares, pessoas que estão por detrás de todas as palavras, frases, parágrafos, capítulos, deste trabalho. Desafio tão grande quanto escrever esta Tese, foi utilizar apenas páginas para agradecer as pessoas que fizeram parte dessa trajetória. A realização deste estudo, apesar da sua natureza individual, apenas foi possível com a contribuição e apoio de diversas pessoas, nenhuma produção é individual, ainda assim, não poderia deixar de expressar a minha gratidão particular:

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGEdu/UNISINOS), pela oportunidade dada na realização de mais um sonho; também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), fundamental pela minha manutenção junto a instituição¹.

Agradeço à minha família, meus pais e meus irmãos pelo apoio e pela compreensão do tempo de convívio muitas vezes sacrificado para realização deste estudo. Obrigado por sempre me motivarem, e entenderem as minhas faltas e momentos de afastamento e reclusão. Obrigado por toda felicidade, carinho, compreensão, apoio, incentivo, dedicação encontrada na minha querida família que sempre farão parte de cada vitória.

À minha querida orientadora e amiga Prof^a Dr^a Berenice Corsetti, obrigado por dedicar seu tempo e compartilhar toda sua experiência nesse processo de imersão teórica, o seu olhar crítico e construtivo me ajudou a superar os inúmeros desafios deste e de tantos outros trabalhos que realizamos juntos. Obrigado pela partilha nesses anos de convívio, aprendizado esse que nenhum título será capaz de certificar. Serei eternamente grato...

Aos membros da banca examinadora: Prof^a Dr^a Cleoni Maria Barboza Fernandes, Prof^a Dr^a Josiane Carolina Soares Ramos Procasko, Prof^o Dr^o Rodrigo Manuel Dias da Silva e Prof^a Dr^a Rosângela Fritsch gostaria também de agradecer, que tão gentilmente aceitaram participar dessa construção, além de suas contribuições igualmente imprescindíveis na consecução desta investigação, desde a qualificação do projeto de tese. Meu muito obrigado!

Aos amigos do grupo da “Prática de Pesquisa”, obrigado Carol, Henrique, Joja, Ju e Marcinha, nossas tardes de encontros, cafés, conversas e também fofocas fizeram toda a diferença nesse processo.

Aos colegas, professores e demais colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGEdu/UNISINOS), obrigado por me acolherem, principalmente meus queridos amigos e

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

irmãos que levarei para vida: Deise Andréia Enzweiler e Lucas Caregnato, meus companheiros de trabalhos e irmãos na amizade, sem vocês essa trajetória não teria o mesmo significado.

Um agradecimento aos meus colegas de trabalho, amigos e alunos do Colégio Estadual Inácio Montanha, como sempre falei em nossos encontros, vocês me fazem a cada dia um professor melhor, especialmente a Equipe Diretiva (nas figuras das Professoras Carla, Paula e Maria Luiza) que sempre me ajudou e estimulou nessa trajetória acadêmica. Meu muito obrigado.

Não podia esquecer daqueles que me acompanham desde o início de toda essa caminhada Aida, Aninha, Carol Clesar, Carol Becker, Lucas, Lorena e Maria; obrigado por apoiarem nesse e em tantos outros momentos de minha ausência dedicada ao estudo, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente. Muito obrigado pela força e pelo estímulo, obrigado por fazerem parte da minha família!

Camila, Gordinho, Guilherme, Ju, Ricardo, Maria e Tai, obrigado por sempre estarem ao meu lado, sempre me incentivando a continuar acreditando na educação como forma de construção de um mundo melhor, vocês são os melhores amigos que eu poderia ter. Obrigado por fazerem parte dessa família tão maluca que construímos, sempre cheia de ladaia kkk!

A meus professores da graduação que são a minha continua fonte de inspiração: Prof^o Dr^o Cassiano Pamplona Lisboa, Prof^a Dr^a Claudia do Nascimento Wyrvalski, Prof^a Dr^a Márcia Amaral Corrêa Ughini Villarroel, Prof^a Dr^a Michelle Camara Pizzato e a Prof^a Dr^a Josiane Carolina Soares Ramos Procasko. Cada um à sua maneira, buscando sempre o melhor de mim, em momentos que eu mesmo não acreditara que seria possível.

Meus colegas de graduação... meus colegas de formandos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química, compartilho com vocês essa conquista! Meu muito obrigado...

Obrigado ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o então Ministro da Educação Fernando Haddad e o Secretário da Educação Profissional e Tecnológica Eliezer Pacheco a época, por implementarem um projeto de educação que possibilite uma transformação efetiva na vida dos sujeitos que historicamente foram excluídos dos processos de educativos formais. Cursar a Licenciatura em Ciências da Natureza no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Porto Alegre, me ensinou muito mais do que a organização da estrutura celular dos seres vivos, ou ainda compreensão da hibridização do tipo *sp* dos átomos de carbono; neste espaço aprendi a valorizar e acreditar em uma educação transformadora, pública, gratuita e de qualidade como um projeto de nação.

Enfim, a todos àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram e apoiaram-me durante esta jornada, fazendo parte da minha trajetória formativa, só tenho a dizer, meu muito obrigado!

A instrução combinada com o trabalho produtivo seria mais uma das expressões da relação entre teoria e prática. Esta relação tem sua dimensão prática, pois enquanto a teoria serve de guia de ação, a atividade prática constitui o fundamento de todo conhecimento. O homem se completa, se aperfeiçoa teoricamente, à medida que estabeleça esta relação sempre de maneira consciente.

Karl Marx

RESUMO

Em 2008, surge no Brasil uma instituição responsável por agregar educação, ciência e tecnologia na formação de cidadãos dentro da perspectiva de política pública pautada nos valores da justiça social, equidade e combate as vulnerabilidades estruturais da sociedade brasileira. Assim temos constituído um novo arranjo educativo criado pelo viés da Educação Profissional e Tecnológica como elemento estratégico no desenvolvimento da nação, surge então os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa nova institucionalidade possui na sua articulação com a Educação Superior a operacionalização dos fundamentos da formação humana integral; do desenvolvimento da cidadania; do trabalho como princípio educativo; além do entendimento do educando enquanto produto e produtor de conhecimentos. Inevitavelmente as questões relativas à qualidade da educação emergem no contexto orgânico e dinâmico da Educação Superior de forma latente. Aqui não nos referimos a qualidade dentro de uma perspectiva intuitiva, focalizamos nossos esforços na compreensão de um tipo particular de qualidade, a qualidade social da educação. Uma tipologia pouco explorada no contexto educativo brasileiro, porém extremamente necessária no cenário de combate e enfrentamento as desigualdades que vivenciamos no país. A tese aqui apresentada busca desvelar o fenômeno da qualidade social da educação frente ao contexto emergente da Educação Superior dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dentro de uma abordagem qualitativa, utilizamos como estratégias metodológica na produção dos dados a combinação da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica; sendo que a análise dos dados foi realizada pelo viés dos estudos críticos, consubstanciada pela análise textual discursiva. Foram incorporadas em nossas análises discussões sobre qualidade da educação, justiça social, política pública e vulnerabilidade social, fundamentadas no entendimento do materialismo histórico-dialético, os conceitos de *campo* e *habitus* e da pedagogia histórico-crítica. Como resultados da investigação podemos destacar o desenvolvimento da noção de contexto emergente a partir das necessidades específicas do arranjo institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia guiado pela transversalidade, territorialidade e verticalidade; a natureza multifatorial do conceito de qualidade social da educação, sendo de difícil dimensionamento junto aos documentos/normas oficiais pela falta da sua explicitação, mesmo identificado a sua presença na política pública de Estado trazida com a Lei Federal nº 11.892/2008; seus fundamentos históricos-filosóficos vinculam-se a uma perspectiva de formação integral de forte inspiração marxista de superação social do contexto de acumulação do capital e de exploração das fragilidades humanas; e ainda a construção de indicadores de qualidade social que busquem a compreensão da realidade institucional a partir do pressuposto da gestão democrática e da participação dos sujeitos.

Palavras-Chave: Educação Superior. Qualidade Social da Educação. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Política Pública. Contexto Emergente.

ABSTRACT

In 2008, an institution responsible for aggregating education, science and technology in the formation of citizens appears within the perspective of public policy based on the values of social justice, equity and combats the structural vulnerabilities of Brazilian society. Thus we have constituted a new educational arrangement created by the bias of Professional and Technological Education as strategic element in the development of the nation, then the Federal Institutes of Education, Science and Technology emerges. This new institutionality has in its articulation with Higher Education the operationalization of the fundamentals of integral human formation; the development of citizenship; work as an educational principle; besides the understanding of the student as a product and producer of knowledge. Inevitably, issues related to the quality of education emerge latently in the organic and dynamic context of Higher Education. Here we do not refer to quality within an intuitive perspective, we focus our efforts on understanding a particular type of quality, the social quality of education. A typology little explored in the Brazilian educational context, but extremely necessary in the scenario of fighting and facing the inequalities that we experience in the country. The thesis presented here seeks to reveal the phenomenon of the social quality of education in the context of the emerging context of Higher Education from the Federal Institutes of Education, Science and Technology. Within a qualitative approach, we use the combination of documentary and bibliographic research as methodological strategies in the production of data; the analysis of the data was carried out through the bias of critical studies, substantiated by the discursive textual analysis. Discussions on the quality of education, social justice, public policy and social vulnerability were incorporated into our analyzes, based on the understanding of historical-dialectical materialism, the concepts of *field* and *habitus* and historical-critical pedagogy. As results of the investigation, we can highlight the development of the notion of emerging context from the specific needs of the institutional arrangement of the Federal Institutes of Education, Science and Technology guided by transversality, territoriality and verticality; the multifactorial nature of the concept of social quality in education, which is difficult to measure along with official documents/standards due to the lack of explanation, even though its presence in State public policy brought with Federal Law nº 11.892/2008 was identified; its historical-philosophical foundations are linked to a perspective of integral formation with a strong marxist inspiration of social overcoming the context of capital accumulation and exploitation of human frailties; and also the construction of social quality indicators that seek to understand the institutional reality based on the assumption of democratic management and the participation of subjects.

Keywords: Higher Education. Quality Social of Education. Federal Institutes of Education, Science and Technology. Public Policy. Emerging Context.

RESUMEN

En 2008, una institución responsable de la agregación de la educación, la ciencia y la tecnología en la formación de la ciudadanía aparece en la perspectiva de la política pública basada en los valores de justicia social, equidad y combate las vulnerabilidades estructurales de la sociedad brasileña. Así hemos constituido un nuevo arreglo educativo creado por el sesgo de la Educación Profesional y Tecnológica como elemento estratégico en el desarrollo de la nación, entonces surgen los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. Esta nueva institucionalidad tiene en su articulación con la Educación Superior la operacionalización de los fundamentos de la formación humana integral; el desarrollo de la ciudadanía; trabajar como principio educativo; además de la comprensión del alumno como producto y productor de conocimiento. Inevitablemente, los temas relacionados con la calidad de la educación emergen de manera latente en el contexto orgánico y dinámico de la Educación Superior. Aquí no nos referimos a la calidad en una perspectiva intuitiva, enfocamos nuestros esfuerzos en entender un tipo particular de calidad, la calidad social de la educación. Una tipología poco explorada en el contexto educativo brasileño, pero sumamente necesaria en el escenario de lucha y enfrentamiento de las desigualdades que vivimos en el país. La tesis que aquí se presenta busca revelar el fenómeno de la calidad social de la educación en el contexto del contexto emergente de Educación Superior de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. Dentro de un enfoque cualitativo, utilizamos la combinación de investigación documental y bibliográfica como estrategias metodológicas en la producción de datos; el análisis de los datos se realizó a través del sesgo de estudios críticos, sustentado en el análisis textual discursivo. En nuestros análisis se incorporaron discusiones sobre la calidad de la educación, la justicia social, las políticas públicas y la vulnerabilidad social, a partir de la comprensión del materialismo histórico-dialéctico, los conceptos de *campo* y *habitus* y la pedagogía histórico-crítica. Como resultado de la investigación, podemos destacar el desarrollo de la noción de contexto emergente a partir de las necesidades específicas del ordenamiento institucional de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología guiados por la transversalidad, territorialidad y verticalidad; el carácter multifactorial del concepto de calidad social en la educación, que es difícil de medir junto con los documentos/normas oficiales por la falta de explicación, aunque su presencia en la política pública estatal trajo consigo la Ley Federal nº 11.892/2008; sus fundamentos histórico-filosóficos están ligados a una perspectiva de formación integral con fuerte inspiración marxista de superación social del contexto de acumulación de capital y explotación de las debilidades humanas; y también la construcción de indicadores de calidad social que busquen comprender la realidad institucional a partir del supuesto de una gestión democrática y la participación de los sujetos.

Palabras clave: Educación Superior. Calidad Social del Educación. Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. Política Pública. Contexto Emergente.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Esquema representativo do movimento de consolidação do processo de efetivação da metodologia de construção de Estados de Conhecimento.55
- Figura 2.** Mapa com a distribuição da produção bibliográfica (artigos) com discussões sobre a temática da qualidade social da educação, em destaque: África do Sul, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, México, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela.69
- Figura 3.** Organização acadêmica do Ensino Superior brasileiro na perspectiva dos diferentes tipos de instituição que estão inseridas no Sistema Educacional brasileiro e suas respectivas ofertas na Educação Superior.74
- Figura 4.** Representação do modelo de Contexto Emergente da Educação Superior.85
- Figura 5.** Síntese das etapas históricas do processo de construção/consolidação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.89
- Figura 6.** Mapa do Brasil com a distribuição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por estado brasileiro e o Distrito Federal.90
- Figura 7.** Esquema representativo dos movimentos da metodologia de pesquisa estruturada na produção de dados da pesquisa “A Qualidade Social da Educação Superior no Contexto Emergente dos Institutos Federais: Uma Abordagem na perspectiva da Política Pública”.196
- Figura 8.** Esquema representativo dos movimentos da metodologia de pesquisa estruturada na análise dos dados da pesquisa “A Qualidade Social da Educação Superior no Contexto Emergente dos Institutos Federais: Uma Abordagem na perspectiva da Política Pública”.202
- Figura 9.** Estrutura do contexto emergente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, a partir da articulação entre as dimensões política pública, proposta político-pedagógica, mundo do trabalho e rede social.207
- Figura 10.** Estrutura do contexto emergente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da articulação entre as dimensões política pública, proposta político-pedagógica, mundo do trabalho e rede social; atreladas a transversalidade, territorialidade e verticalidade.212

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1. Relação entre a distribuição da produção acadêmica e o tipo de investigação (nível – mestrado/doutorado – desenvolvida na pós-graduação..... | 61 |
| Gráfico 2. Distribuição da produção do conhecimento sobre a temática da "qualidade social da educação" nas teses e dissertações componentes do corpus de análise.. | 64 |
| Gráfico 3. Número de ingressos (2008, 2018 e 2019) em cursos de graduação, por grau acadêmico – Brasil..... | 79 |
| Gráfico 4. Número de matrículas (2008, 2018 e 2019) em cursos de graduação, por organização acadêmica – Brasil..... | 80 |
| Gráfico 5. Crescimento positivo na relação organização acadêmica e matrículas em 2018 – Brasil. | 81 |
| Gráfico 6. Relação entre matrículas nos Cursos Superiores por Eixo Tecnológico (PNP 2020)..... | 96 |
| Gráfico 7. Relação entre sexo e faixa etária dos estudantes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, dos Cursos Superiores de Tecnologias, Bacharelados e Licenciaturas (PNP – 2020)..... | 97 |
| Gráfico 8. Proporção entre matrículas com Classificação Racial declarada (PNP – 2020). | 101 |
| Gráfico 9. Relação Percentual entre a Declaração Racial x Renda Familiar Per Capita (PNP – 2020)..... | 102 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1. Relação de Programas de Pós-Graduação brasileiros produtores de investigações referentes à temática da “qualidade social da educação” (2009 - 2019). | 62 |
| Quadro 2. Marcos Regulatórios da qualidade social da educação no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir de documentos e orientações reguladoras. | 241 |
| Quadro 3. Relação dos documentos do corpus de análise e as dimensões da análise documental de Cellard (2008) na indicação dos seus constituintes. | 245 |
| Quadro 4. Relação entre os níveis e dimensões estruturantes dos indicadores da qualidade social da Educação Superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia evidenciando as categorias de análise em cada uma das dimensões na composição dos indicadores. | 273 |
| Quadro 5. Indicadores da qualidade social da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com os níveis, as dimensões estruturantes. | 275 |
| Quadro 6. Indicadores da qualidade social da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com os níveis, as dimensões estruturantes, as categorias analíticas, os tipos de indicadores, as fontes e seus marcadores relacionados. | 282 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1. Processo de seleção do material bibliográfico (teses e dissertações) componente do corpus de análise..... | 61 |
| Tabela 2. Síntese do processo de categorização do corpus de análise, da temática da “qualidade social da educação” a partir da produção bibliográfica de distintas comunidades de pesquisa (teses e dissertações nacionais) entre os anos de 2009 e 2019. | 65 |
| Tabela 3. Processo de seleção do material bibliográfico (artigos) componente do corpus de análise. | 67 |
| Tabela 4. Relação entre país de origem da produção bibliográfica componente do corpus de análise e o ano desta produção acadêmica. | 67 |
| Tabela 5. Síntese do processo de categorização do corpus de análise, da temática da “qualidade social da educação” a partir da produção bibliográfica de distintas comunidades de pesquisa (nacionais e internacionais) entre os anos de 2009 e 2019. | 70 |
| Tabela 6. Número de instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa. | 77 |
| Tabela 7. Relação de Instituições de Educação Superior e matrículas em cursos de graduação, por organização acadêmica – Brasil..... | 78 |
| Tabela 8. Número de vagas oferecidas nos cursos de Graduação por categoria administrativa – Brasil. | 79 |
| Tabela 9. Listagem dos 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do país e seus respectivos estados e o Distrito Federal..... | 91 |
| Tabela 10. Relação Cursos, Matrículas, Ingressantes, Concluintes, Vagas e Inscritos por Tipo de Curso e Tipo de Oferta em 2019..... | 95 |
| Tabela 11. Relação de servidores Docentes e Técnicos em Assuntos Educacionais considerando regimes, jornadas de trabalho e tipos de vínculo institucional (PNP – 2020). | 98 |
| Tabela 12. Relação de docentes e técnicos em assuntos educacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, em função da sua titulação em 2019. | 99 |
| Tabela 13. Relação em Números Absolutos entre a Declaração Racial x Renda Familiar Per Capita..... | 103 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------------|--|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ATD | Análise Textual Discursiva |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CCiclo | Conclusão no Ciclo |
| CEES | Centro de Estudos em Educação Superior |
| CEFET/MG | Centros Federais de Educação de Minas Gerais |
| CEFET/RJ | Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca |
| CEFET's | Centros Federais de Educação Tecnológica |
| CEFET-PR | Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná |
| CEICQCES | Coordenação de Estatísticas, Indicadores e Controle de Qualidade do Censo da Educação Superior |
| CES | Câmara de Educação Superior |
| CGCES | Coordenação-Geral do Censo da Educação Superior |
| CGCQTI | Coordenação-Geral de Controle de Qualidade e Tratamento da Informação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| COEP | Coordenação de Editoração e Publicações |
| COMPED | Comitê dos Produtores da Informação Educacional |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| CP | Conselho Pleno |
| CPA | Comissão Própria de Avaliação |
| CPC | Conceito Preliminar de Curso |
| DE | Dedicação Exclusiva |
| DEED | Diretoria de Estatísticas Educacionais |
| DIRED | Diretoria de Estudos Educacionais |
| DNA | Ácido Desoxirribonucléico |
| EAD | Educação a Distância |
| EAT's | Escolas Agrotécnicas |
| ECiclo | Evasão no Ciclo |

| | |
|----------------|---|
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| ENEM | Exame do Ensino Médio |
| EPCT | Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| EPI | Equipamento de Proteção Individual |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| ETF's | Escolas Agrotécnicas Federais |
| EVU's | Escolas Vinculadas a Universidades |
| FAPERGS | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul |
| FIES | Financiamento Estudantil |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| IDD | Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| IEA | Índice de Eficiência Acadêmica |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IF's | Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IFET | Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IFMS | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul |
| IFRR | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima |
| IFRS | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul |
| IFSP | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo |
| IGC | Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| OAI | Iniciativa de Arquivos Abertos |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |

| | |
|-----------------|---|
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PISA | Program for International Student Assessment |
| PMDB | Partido do Movimento Democrático Brasileiro |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNP | Plataforma Nilo Peçanha |
| PPI | Projeto Pedagógico Institucional |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos |
| PROEP | Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica |
| PROJOVEM | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| RCiclo | Retenção no Ciclo |
| REUNI | Programa de Reestruturação das Universidades |
| RFEPCT | Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| RFEPTEC | Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica |
| RFP | Renda Familiar <i>Per Capita</i> |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| SIAFI | Sistema Integrado de Administração Financeira |
| SIAPE | Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SINAJUVE | Sistema Nacional de Juventude |
| SISTEC | Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UNDE's | Unidades Descentralizadas de Ensino |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura |
| UT | Universidade Tecnológica Federal |
| UTFPR | Universidade Tecnológica Federal do Paraná |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 20 |
| 2 A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: MOVIMENTOS DE APROXIMAÇÃO JUNTO A TEMÁTICA DE PESQUISA | 40 |
| 2. 1 A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO (2009 – 2019): ENTENDIMENTOS À LUZ DA PERSPECTIVA LOCAL-GLOBAL | 53 |
| 3 O CONTEXTO EMERGENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM PANORAMA DOS ARRANJOS E ARQUITETURAS INSTITUCIONAIS BRASILEIRAS | 72 |
| 3. 1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR ARTICULADA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NA FORMULAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA..... | 87 |
| 3. 2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO COMO ELEMENTO DA POLÍTICA INSTITUCIONAL | 107 |
| 4 APORTES TEÓRICOS DO ESTUDO: ELEMENTOS NA COMPREENSÃO DO FENÔMENO DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 116 |
| 4. 1 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A POLISSEMIA DO TERMO: OS MOVIMENTOS DE CONSOLIDAÇÃO DO CONCEITO | 117 |
| 4. 2 A JUSTIÇA SOCIAL COMO UM IMPORTANTE ELEMENTO NO DEBATE: A POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS | 122 |
| 4. 3 O DEBATE ACERCA DA POLÍTICA PÚBLICA: ENTENDIMENTOS E COMPREENSÕES CONCEITUAIS | 133 |
| 4. 4 TRABALHANDO O CONCEITO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS..... | 141 |
| 5 MARX, BOURDIEU E SAVIANI NO ENTENDIMENTO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA: A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PELO VIÉS HISTÓRICO-SOCIOLÓGICO | 152 |
| 5. 1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: UM ELEMENTO NA COMPREENSÃO DA CONTRADIÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS..... | 153 |
| 5. 2 OS CONCEITOS DE <i>CAMPO</i> E <i>HABITUS</i> EM PIERRE BOURDIEU: SITUANDO O CONTEXTO EMERGENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 165 |
| 5. 3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: POR UM PROCESSO EDUCATIVO POSSÍVEL E NECESSÁRIO..... | 176 |
| 6 O PERCURSO DA PESQUISA: CONSOLIDANDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO | 186 |

| | |
|--|------------|
| 6. 1 A PRODUÇÃO DE DADOS: A ARTICULAÇÃO ENTRE A PESQUISA DOCUMENTAL E A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA..... | 190 |
| 6. 2 A ANÁLISE DOS DADOS: A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)..... | 197 |
| 7 OS MOVIMENTOS DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS INSTITUTOS FEDERAIS: PRESSUPOSTOS, FATORES HISTÓRICOS-FILOSÓFICOS E INDICADORES DA QUALIDADE SOCIAL..... | 203 |
| 7. 1 O CONTEXTO EMERGENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA..... | 205 |
| 7. 2 A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PRESSUPOSTOS E MARCOS REGULATÓRIOS..... | 216 |
| 7. 3 A POLÍTICA PÚBLICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO FOMENTO A QUALIDADE SOCIAL: FATORES HISTÓRICO-FILOSÓFICOS..... | 248 |
| 7. 4 INDICADORES DA QUALIDADE SOCIAL: POSSIBILIDADES NA COMPREENSÃO DA REALIDADE INSTITUCIONAL..... | 263 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 285 |
| REFERÊNCIAS..... | 303 |

1 INTRODUÇÃO

Uma das marcas do nosso tempo é a velocidade com que as grandes transformações acontecem nas mais diferentes estruturas e contextos da tessitura social. A transição do século XX para o XXI é o melhor exemplo disso, pois nessa janela temos uma das maiores mudanças paradigmáticas no que se refere a forma peculiar que os modelos explicativos das dimensões da nossa vida cotidiana são consubstanciados, a derrocada do socialismo e a emergência de uma nova revolução nos costumes a partir de crises identitárias em todos os níveis (PACHECO, 2010). A dimensão educacional foi duramente atingida nesse cenário, em todos os níveis e modalidades, especialmente com a crises provocadas com a implementação e o desenvolvimento das políticas neoliberais globais do final do século passado muito presentes nos países da América Latina.

Nessa lógica temos de forma pujante a criação de uma série políticas sociais que tentem minimizar os impactos de um ciclo neoliberal pautado por um forte conteúdo ideológico promotor do individualismo e da competitividade exacerbada entre sujeitos (FECHINE; ROCHA; CUNHA, 2014). As instituições de ensino não ficam de fora dessa máxima trazem para si os conceitos de eficiência e efetividade, elementos que compõem a base do processo de desmantelamento e sucateamento da educação a partir da reestruturação dos objetivos educacionais.

Políticas que se contraponham a essa lógica neoliberal foram foco de estudo e dedicação não apenas das comunidades de pesquisa, mas também das organizações civis, de governos e entidades de classe, pois é preciso considerar que essas políticas possuem um desdobramento direto no cotidiano de uma parte muito específica da população em nosso país: a classe trabalhadora (RIBEIRO, 2006). Dessa forma a educação precisa ser pensada de forma estratégica, vinculada a um projeto que “busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma [educação] vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (PACHECO, 2010, p. 5), em todos os níveis e é nesse sentido que trazemos à luz os arranjos da Educação Superior no contexto da educação pública brasileira.

A Educação Superior no contexto brasileiro se desenvolve como um fenômeno complexo, multifacetado e extremamente permeável ao conjunto das demandas inerentes ao avanço das sociedades modernas, para além do seu aspecto essencialmente formativo. Para alguns autores, a Educação Superior emerge como uma demanda – primeiramente – das elites (FIGUEIREDO, 2005; SANTOS, 2016), outros já percebem como sendo um movimento ligado à formação para o trabalho (GUERRA, 2010); ou ainda, como um movimento impulsionado no século XIX, como resultado das relações migratórias que adentraram no país de forma maciça (SOUZA; ALMEIDA, 2019).

A Educação Superior institucionalizada surge no Brasil de forma bastante tímida com a chegada da família real portuguesa ao país² em 1808. Os programas de formação superior focalizavam seus esforços em uma configuração profissional que privilegiasse o livre mercado (profissionais liberais), de forma a assegurar a obtenção de “um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir prestígio social” (MARTINS, 2002, p. 1).

Podemos indicar ainda, como importantes movimentos em direção a “consolidação” desse espaço os Centros Científicos³, instituições de oferta de Educação Superior em um momento bastante particular da história brasileira, a necessidade de formação profissional para além do *status quo* e do prestígio das elites brasileiras (especialmente aquelas situadas na Região Sudeste). Mesmo assim, a formação oferecida por essas instituições continuava a alinhar-se com o modelo formativo das profissões liberais da época (Medicina, Direito e Engenharia), tendo em vista a existência de poucas instituições públicas de ensino. A capacidade de investimento governamental e a vontade política surgiam como os elementos de

² Fundadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia Real dos Guarda Marinha o Rio de Janeiro (MARTINS, 2002).

³ Os Centros Científicos eram instituições de pesquisa, que acabaram por atender uma demanda “provisória” e interna de formação superior, como Observatório Nacional em 1845; Institutos Históricos e Geográficos (Brasileiro, em 1838; de Pernambuco, em 1862; de Alagoas, 1869; de São Paulo, 1894; do Pará, 1900); Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, criada em 1884; Instituto Geológico (Comissão Geográfica e Geológica de São Paulo), fundada em 1886; Instituto Agrônomo de Campinas (Imperial Estação Agrônoma de Campinas) em 1887; Instituto Florestal (Horto Florestal de São Paulo), em 1894; Instituto Bacteriológico, criado em 1892 (e que deu origem ao Instituto Adolfo Lutz em 1940); Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), fundado em 1899 junto à Escola Politécnica, criada em 1893 (CARVALHO, 2020).

contensão da expansão. Com o advento da industrialização e a concentração da população nos centros urbanos, inicia-se um interessante conjunto de exigências de formação profissional de nível superior em massa. Aqui não estamos nos referimos a um modelo de Educação Superior situado entre a formação humana e a performatividade (GOERGEN, 2008), pois este é um fenômeno recente na história da educação brasileira. Situamos essa condição dentro da perspectiva das elites no fomento a qualificação dos sujeitos para ocuparem novos cargos e funções junto ao mercado de trabalho que se compunha (OLIVEIRA, 2003).

Assim como resultado das demandas de formação da elite no início do período republicano, a Educação Superior é desenvolvida dentro de duas perspectivas distintas, um modelo estatal laico e um modelo particular (religioso ou laico). A ideia presente junto a Educação Superior estatal estava na “falta de interesse” do setor privado em financiar esse nível educacional, argumentando ainda uma possível perda da qualidade do serviço prestado para a população. Importante considerarmos a emergência da educação privada, de forma holística, no atendimento à população levando em consideração o pouco investimento estatal na construção de unidades, representando assim uma possibilidade de ameaça ao monopólio do Estado na concessão de privilégios profissionais.

Esse movimento foi derradeiro para o processo de expansão da Educação Superior, porém, seu acesso continuava a ser bastante restrito, pois se consolidava a partir de exames admissionais que privilegiavam apenas uma parcela da população, a mesma que nunca na história brasileira abriu mão dos seus privilégios: a elite. Mesmo assim, com a multiplicação das faculdades houve a ascensão de uma parte da classe “intermediária⁴” da população a esses espaços formativos. Esse movimento fez com que opositores da expansão da Educação Superior de forma inclusiva, “queixavam-se da invasão dessa modalidade por candidatos inabilitados, acrescentavam que a falta de preparo dos estudantes do ensino secundário prejudicava o desempenho dos alunos no ensino superior” (FLORES, 2017, p. 408).

O aumento do número de diplomados poderia produzir, pela diminuição da raridade, a perda do valor intrínseco do diploma, em termos de poder,

⁴ Essa classe “intermediária” era composta pelos proprietários de terra e de minas, mercadores metropolitanos funcionários do Estado e de empresas particulares, assim como de profissionais liberais.

prestígio e remuneração, para os grupos corporativos compostos por indivíduos oriundos das classes dominantes ou cooptados por elas e interligados a níveis mais elevados da burocracia do Estado (CUNHA, 1980, p. 86).

No regime democrático, como aponta Flores (2017), as elites não trazem em sua gênese uma raiz forte de herança cultural e social, assim o regime consubstancia-se como um sistema aberto formado por cooptação. Nesse contexto, o processo educativo inserido no conjunto dos cursos da Educação Superior, permitiu a cada indivíduo a descoberta de vocações e conhecimento de capacidades, consolidando-se como um interessante elemento recursivo utilizado pela elite no processo de renovação e recrutamento em todas as camadas sociais. Para Fávero (2000), a universidade equiparava tecnicamente as elites profissionais criando um sistema que proporcionava um ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino imprescindível à formação da cultura nacional, da investigação e da ciência pura.

Na década de 1960 e 1970, a Educação Superior passou por uma intensa reforma em um imersivo processo de privatização que buscou, em parte, democratizar o acesso da população nesse nível educacional, porém, as matrículas acabaram se concentrando majoritariamente na rede privada em prejuízo a rede pública. Alguns cursos tinham um foco específico no grupo de jovens menos abastados, já que por serem “mal preparados” para a disputa pelas vagas acabavam não tendo às mesmas condições de acesso as melhores faculdades, geralmente as públicas (GOMES; MORAES, 2012). Com uma demanda por matrículas extremamente elevada em relação à oferta de vagas, temos a gênese dos mecanismos de seleção tão rígidos, naturalizados no interior das Instituições de Educação Superior Federais.

No correr da história a Educação Superior foi se modificando, passando por momentos de construção e (re)construção de suas concepções, práticas, processos e principalmente o atendimento as novas demandas sociais advindas dos processos de globalização. Nesse sentido, um conjunto de ações estatais foi imbricado a estratégias de acesso e permanência na Educação Superior no sentido de utilizá-la como elemento estratégico para o desenvolvimento econômico do país, agregando o desenvolvimento social e atendimento aos anseios da população, dentro de uma perspectiva de educação para todos. Emerge nesse cenário o Financiamento Estudantil (FIES), o Programa de Reestruturação das Universidades (REUNI), o

Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), no bojo das tentativas governamentais de fomento a Educação Superior (MANCEBO, 2015), à luz das suas finalidades:

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

Tendo em vista a importância da expansão da Educação Superior como um elemento estratégico no desenvolvimento da nação, em 2008, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores, em seu segundo mandato (2007-2011), juntamente com seu Ministro da Educação Fernando Haddad, e o então Secretário da Educação Profissional e tecnológica Eliezer Pacheco implementaram um novo projeto de educação no Brasil. Uma tentativa exitosa de aglutinar simultaneamente uma reparação histórica da ideia de uma educação pública e de qualidade apenas as elites do país, o reconhecimento do potencial econômico, produtivo e setorial das regiões brasileiras para além das grandes capitais, a valorização da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, seus profissionais e a sua integração com os diferentes níveis, modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Temos então a criação da Lei Federal nº 11.892 de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e uma nova institucionalidade responsável por servir como um elo entre

a sociedade, o mundo do trabalho e o governo, tendo na educação a possibilidade de transformação social: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos Federais surgem como uma alternativa criativa e inventiva de aceleração do processo de democratização da educação brasileira, a sua conformação se deu a partir de estruturas pré-existentes, ofertantes da modalidade de Educação Profissional Científica e Tecnológica em diferentes níveis (Educação Básica e Ensino Superior). A nova institucionalidade, pela força da lei, trouxe consigo uma nova concepção de educação para a modalidade alinhando-a a perspectiva de política pública (PACHECO, 2011, p. 18). Esse novo elemento, no contexto das instituições federais, evoca as dimensões da justiça e política social (BIANCHETTI, 2001, p. 95), na configuração de uma política educacional (MARTINS, 1993, p. 19).

A partir da construção de um modelo pedagógico que lança para o debate social a formação humanizadora dos sujeitos e da efetivação da participação como elemento de desenvolvimento da cidadania e autonomia. Os Institutos Federais comprometem-se com a “intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social” (PACHECO, 2011, p. 14), questões antes não trazidas para o debate de outras Instituições de Ensino, no que se refere a sua missão do espaço educativo junto à sociedade e ao mundo do trabalho.

Tanto a modalidade quanto as instituições que ofertaram EPT tiveram a sua gênese em associações religiosas e filantrópicas “à busca da formação compulsória de trabalhadores em vários ofícios, porém, com um objetivo principal de retirar as crianças da rua para que não se transformassem em futuros desocupados” (GARCIA, *et al.* 2018). Em outras palavras, a EPT foi pensada no atendimento aos *desvalidos*⁵, como aponta Tavares (2012), entendida por muitos como uma educação de segunda categoria para aqueles sujeitos que pelas intempéries da vida não conseguiam alcançar voos maiores (condições econômicas), materializados nas matrículas em Instituições de Ensino Superior, ou seja, Universidades. Alguns estudos sobre a constituição da identidade das instituições componentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especialmente dos Institutos Federais de Educação, Ciência

⁵ **Ver mais em:** MEDEIROS NETA, O. M.; NASCIMENTO, J. M.; RODRIGUES, A. G. F. Uma Escola para Aprendizizes Artífices e o Ensino Profissional Primário Gratuito. **Revista HOLOS**, ano 28, v. 2, 2012.

e Tecnologia (LAIA, 2013; OTRANTO; PAIVA, 2016; PACHECO, 2020), apontam que essa “percepção” se mostra ainda presente em muitas subjetividades.

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909).

No projeto Nacional de Estado, “alicerçado no desenvolvimento com *inclusão, democracia e soberania*, coisas absolutamente inéditas em nossa trajetória [a trajetória da educação brasileira]” (PACHECO, 2020, p. 4), presente na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, surge um novo elemento na compreensão das potencialidades da educação brasileira e na articulação entre a modalidade da Educação Profissional, Científica e Tecnológica com os níveis de ensino: a verticalização do ensino. A institucionalidade foi pensada dentro de uma lógica/estrutura aberta e permeável, articulando a modalidade à Educação Básica de nível Médio (sua vocação) e à Educação Superior através do fomento na formação dos sujeitos em cursos estratégicos ligados aos setores econômicos (Bacharelados, Licenciaturas e cursos Tecnológicos), incluindo ainda cursos de Pós-Graduação *lato* e *stricto*, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Dessa forma são entendidos como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008), equiparadas às Universidades Federais.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia trazem como fundamento e sentido de existência a referência marxista em sua concepção de educação integral, através da formação geral humanística, física e profissional-tecnológica, além da relação entre a educação e o mundo do trabalho como elemento na construção do conhecimento e do próprio processo civilizatório (politécnica)⁶, como aponta Pacheco (2020, p. 9). Nesse conjunto, Pacheco (2020), ainda destaca a

⁶ **Ver mais em:** MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da Educação Integral Politécnica: Da Teoria À Prática. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 139, p.473-488, 2017.

influência de pesquisadores brasileiros⁷ no processo de constituição da nova institucionalidade, compondo assim uma referência teórico crítica sobre a proposta de educação e escola voltada para os interesses (em particular) da classe trabalhadora e do mundo do trabalho, pelo olhar de uma política pública. As dimensões da verticalidade, da transversalidade e da territorialidade estão no bojo da política pública trazida com os Institutos Federais, articulando-se ainda com seus princípios de formação humana integral, de trabalho enquanto princípio educativo, da prática social como fonte de conhecimentos, e da indissociabilidade entre todas as dimensões do processo educativo (PACHECO, 2020).

Assim, no Brasil temos um projeto de educação resultante de um intenso e permanente embate político e ideológico, onde diferentes visões sobre a natureza do processo educativo e sociedade estão em constante disputa. Todavia, é importante destacarmos que, tradicionalmente, as elites brasileiras sempre defenderam uma proposta educacional pautada sob o viés da educação geral, humanística e de qualidade para a população, ou melhor, sua classe, já a formação de mão-de-obra, para o capital. Essa percepção de educação se legitima na divisão social excludente vigente, entre aqueles que mandam e os que executam, entre os trabalhadores produtores da riqueza e as classes que a usurpam.

Esse projeto de educação que integra formação intelectual com a formação profissional, científica e tecnológica, rompe essa lógica perversa de reprodução do sistema capitalista. Compreender esse ciclo significa deixar de acreditar em um sistema em que alguns “são educados para explorar e [outros], destinados a serem explorados” (PACHECO, 2020, p. 12). É nesse cenário que temos a idealização de um novo espaço de Educação Superior no Brasil, diferente dos espaços já tradicionais (Universidades, Faculdades ou Centros Universitários de Educação Superior).

Por mais que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nasçam dentro de uma concepção “nova” de educação, surgem a partir desses modelos institucionais já existentes, porém não se consubstanciam da mesma forma. Apresentam-se próximos a uma alternativa de Educação Superior dita mais tradicional

⁷ Para Pacheco (2020, p. 10), há de se evidenciar as contribuições teóricas de pesquisadores brasileiros na construção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a saber: Paulo Freire, Anísio Teixeira, Darci Ribeiro, Florestan Fernandes, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Lucilia Machado, Jaqueline Moll, Roseli Caldart, Marise Ramos e Maria Ciavatta.

(modelo Universitário) e outra alinhada ao modelo de educação neoliberal (Universidade do século XXI). Temos assim a Educação Superior dentro de um *contexto emergente*, como define Morosini (2014). O Decreto nº 5.773/06⁸, entende a organicidade das instituições de Educação Superior brasileiras de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas são credenciadas como Faculdades, Centros Universitários e Universidades⁹.

O contexto emergente tem como característica a *mutabilidade* do processo de transição e produção do conhecimento dentro do cenário da Educação Superior, que naturalmente é controverso, estabelecido nas suas mais variadas dimensões sob uma conjuntura de mudança. Essas transformações se apresentam não apenas na estrutura dos modelos de educação universitária, mas nas possibilidades (a partir da história) de entendimento da sua missão, seus objetivos e ainda o seu papel junto a sociedade. Para Morosini (2015), o contexto emergente se coloca como sendo um entremeio entre um modelo universitário com foco no bem social, e um modelo de educação universitária percebida a partir de uma perspectiva neoliberal, com foco no bem individual.

Os Institutos Federais nesse contexto específico se mostram articulado a Educação Superior no fomento e estímulo a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica, a partir da oferta de cursos de licenciatura, engenharias, bacharelados e cursos de tecnologia especialmente. Não podemos deixar de considerar que os Institutos Federais surgem a partir de instituições pré-existentes e o modelo almejado pela sua maioria (no que se refere a Educação Superior), um modelo próximo ao de Universidade. Importante pontuar que os servidores dessa instituição, em sua imensa maioria, têm na universidade a sua formação e ainda a principal referência de

⁸ As instituições são credenciadas originalmente como Faculdades, o credenciamento como Universidade ou Centro Universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade ante uma avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2006).

⁹ O Art. 52º da Lei Federal nº 9.394/96, do Capítulo IV, destinado aos arranjos da Educação Superior, aponta a Universidade como sendo caracterizadas pela “indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão”, entendendo-as ainda como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”, que podem ser caracterizados pela: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Instituição de Educação Superior. A seguimos movimentos internos de “(re)significação” da Lei Federal nº 11.892/08, no que tange a interpretação do papel da instituição junto a população brasileira. Isso faz com que seguidamente percebamos alinhamentos da política institucional de Educação Superior dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com modelos de espaços universitários constitutivamente diferentes daqueles planejados para essa nova institucionalidade, devido aos movimentos internos e correlação de forças existentes no interior da instituição, como fica destacado no Manifesto dos reitores dos Institutos Federais (BRASIL, 2013), essa nova institucionalidade, não pode ser entendida como uma “mini-universidade”.

Assim um conjunto de questões emerge no entendimento dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, como a efetivação dos seus princípios de autonomia (HEEREN; SILVA, 2019), a gestão da educação implementada (FONTOURA, 2018), sua expansão (GOUVEIA, 2016), interiorização (PEREIRA; CRUZ, 2019) e os processos de internacionalização (FERRARI, 2015). Incluímos ainda as questões de avaliação institucional (MORAES, *et al.*, 2013), as políticas de ações afirmativas implementadas em seu interior (MELO; CORREA, 2020), entre tantas outras. Um aspecto pouco explorado pelos estudos e investigações das comunidades de pesquisa refere-se à *qualidade da educação* no contexto da institucionalidade. Há um verdadeiro embate no interior do campo disciplinar da educação na busca pela definição da unidade “qualidade”, desde a incorporação de aspectos e definições empresariais (GENTILI, 2001), passando pela subjetividade produzida no senso-comum (SILVA, 2008). Gusmão (2013) nos auxilia neste entendimento ao perceber a polissemia trazida com o termo acompanhada por desafios, interesses e prioridades da educação nos mais distintos contextos nos quais se aplica.

Os sentidos e significados da qualidade da educação foram tomando formas bastante variadas, ganhando novas compreensões relacionadas com a estrutura dos diferentes Sistemas Educativos. O movimento dialético da percepção da qualidade da educação que Silva (2008) destaca, refere-se a qualidade associada a permanência dos alunos na escola (CAMPOS, 2000), a qualidade como métrica de políticas públicas (PASSONE, 2013), do desempenho de estudantes, professores, escolas e

sistemas de ensino (BEISIEGEL, 2006), a qualidade da educação a partir do acesso à escola (AZANHA, 2004), a qualidade alinhada ao direito à educação (CHAVES, 2009) entre tantas outras formas de significação. Percebam que a polissemia do termo dificulta a sua compreensão e a sua percepção pelos distintos sujeitos e agentes que operam as políticas institucionais. No contexto das avaliações institucionais, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia também se equiparam a outros modelos de espaços de oferta da Educação Superior e são avaliados da mesma forma pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, desconsiderando as suas peculiaridades estruturais (LEMAITRE, 2011).

O SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) é a política governamental responsável pela avaliação e regulação das instituições que ofertam ensino superior. Neste processo de construção e avaliação institucional é fundamental que sejam elaborados e aplicados instrumentos que atendam às especificidades dos IFs, pois são estas especificidades que conferem sua identidade (MORAES, *et al.* 2013, p. 31).

A qualidade da educação sempre esteve ligada a modelos para a mensuração, e no caso da Educação Superior o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)¹⁰, na composição de seus instrumentos analisa 10 (dez) dimensões estruturais, a saber: [1] a missão da instituição e o seu plano de desenvolvimento institucional, [2] as políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão, [3] a responsabilidade social, [4] a comunicação estabelecida entre a instituição e a sociedade, [5] as políticas de pessoal, [6] a dinâmica da organização e gestão da instituição, [7] a infraestrutura física, [8] o planejamento e a avaliação, [9] as políticas de atendimento ao estudante e [10] a sustentabilidade financeira.

A avaliação destes elementos emerge como uma tentativa de qualificar os processos educativos desenvolvidos no interior das Instituições de Ensino Superior, à luz do que preconiza a Lei Federal nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, questões essas centrais no debate político e pedagógico.

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades

¹⁰ **Ver mais em:** VERHINE, R. E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Revista Avaliação**, v. 20, n. 3, p. 603-619, 2015.

sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

A introdução da noção de qualidade junto ao campo educativo emerge a partir de uma perspectiva econômica, pautada pela competição, os processos de globalização, as exigências do mercado, entre outros elementos que acabam forçando a implementação de um sistema de controle e melhoria contínua dos produtos e serviços oferecidos, como garantia de sobrevivência no mercado (SARRAMONA, 2004). A educação não pode ficar à mercê desses critérios e parâmetros de medida e melhoria que a produção de bens e serviços que utiliza, é necessário que esta noção seja combatida para além de uma invenção “economicista, própria das mentalidades neoliberais para privatizar e mercantilizar a educação” (ANDRADE, 2014, p. 35). A noção de qualidade centrada exclusivamente nos resultados¹¹ pode ter como consequência uma percepção do processo educativo que desconsidera a sua natureza de frutos sempre complexos, em longo prazo. Temos que considerar a “necessidade de incorporar as dimensões quantificáveis à definição da qualidade pelas possibilidades que estas oferecem para estabelecer comparações, seja consigo própria ou com os demais” (ANDRADE, 2014, p. 38).

É necessário aproximarmos junto ao conceito e à noção de qualidade da educação algumas dimensões fundamentais da educação, articulando fatores como coesão social, equidade e liberdade em um contexto de valorização desse processo, alinhado ao viés democrático, considerando a participação dos sujeitos, um elemento indispensável na sua consecução (SARRAMONA, 2004, p. 10). Dessa forma o processo de avaliação se ancora na expectativa existente no alcance dos propósitos/objetivos institucionais/educacionais, favorecendo o processo de legitimação e reconhecimento da diversidade institucional presente nesses espaços, como defende Lemaitre (2011) e Andrade (2014). A diversidade das arquiteturas institucionais é rica, como possibilidade de troca de experiências e vivências, não podendo ser “plainadas” por uma imposição de critérios de qualidade, um conjunto de “mecanismos de controle de qualidade que operam com critérios e procedimentos

¹¹ Como vemos nas avaliações interacionais do *Program for International Student Assessment* (PISA), ou ainda as nacionais como o *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes* (ENADE).

homogêneos mesmo que em contextos claramente diversificados” (ANDRADE, 2012, p. 43).

Dessa forma, acreditamos que outra tipologia de qualidade da educação deve ser considerada no cenário que descrevemos, no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Um tipo de qualidade que considere os diferentes arranjos, modelos e especificidades educacionais abarcadas pela RFEPT que reconheça a dívida histórica da elite burguesa na negligência de direitos fundamentais aos trabalhadores e determinados grupos sociais excluídos dos processos de escolarização e a garantia da possibilidade de uma educação como agente de transformação social: a *qualidade social da educação*. Este fenômeno é pouco debatido e explorado pelas comunidades de pesquisa e, muitas vezes, é confundido com a *responsabilidade social* das Instituições de Ensino Superior, que se apresenta como um movimento tipicamente latino-americano das demandas educacionais emergentes dos processos de globalização desenvolvidos nos países considerados de *terceiro mundo*, a partir da incorporação das políticas neoliberais das décadas de 1980 e 1990.

Assim, temos a qualidade social da educação emergindo juntamente com o direito à cidadania, imbricada a uma política de inclusão social, no sentido de possibilitar que todos os sujeitos se tornem cidadãos ativos (BELLONI, 2003), tendo a possibilidade de participar dos mais diversos setores da dinâmica social, “exercendo seus direitos e deveres, emancipando-se individual e socialmente”, como afirma Flach (2012, p. 9). Este movimento pressupõe um compromisso com a construção de uma sociedade justa e igualitária pelo viés da participação de todos. De certa forma, esta perspectiva faz com que as questões relacionadas a qualidade social da educação privilegiem a formação dos sujeitos visando, acima de tudo, a sua participação ativa frente ao meio social, a sua emancipação, o desenvolvimento da autonomia e da criticidade, junto a um processo fundamental para o exercício deste direito: a educação.

Qualidade na educação aparece, desta forma, como um desses conceitos significantes, mobilizadores, carregados de força emocional e valorativa que são amplamente utilizados na sociedade. Sua força e sua riqueza estão precisamente em sua ambiguidade, porque refletem o “algo mais” que é necessário construir socialmente, como todo objeto de construção cultural. (CASASSUS, 2007, p. 45).

A partir das questões aqui apresentadas, surge nosso problema de pesquisa: **De que forma a qualidade social da educação se apresenta no contexto da Educação Superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?**

Buscando responder a esta questão de pesquisa a investigação aqui exposta tem como **objetivo** desvelar o fenômeno da Qualidade Social da Educação frente ao contexto emergente da Educação Superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, neste sentido pretende-se:

- Aprimorar o desenho do modelo de contexto emergente da Educação Superior à luz das peculiaridades da arquitetura institucional não-universitária dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- Identificar os pressupostos e os marcos regulatórios da qualidade social da educação no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- Evidenciar a forma como a qualidade social da Educação Superior se apresenta junto aos documentos legais, no contexto de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- Analisar os fatores histórico-filosóficos do arranjo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, imbricados na política pública de Educação Superior atrelada a Educação Profissional, Científica e Tecnológica de fomento a qualidade social da educação; e
- Propor indicadores da qualidade social da Educação Superior no arranjo do contexto emergente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em função na natureza do estudo aqui apresentado, nos utilizamos de um conjunto de **estratégias metodológicas** que nos auxiliaram no percurso de pesquisa que traçamos. A investigação adota a abordagem qualitativa, junto a perspectiva da dialética materialista (FRIGOTTO, 2001), própria dos Estudos Críticos (SAVIANI, 2011). Os dados foram produzidos a partir da pesquisa bibliográfica (CERVO; BERVIAN, 2002), alinhada a pesquisa documental (CELLARD, 2008). Já a análise dos dados teve como fundamento a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), tendo como elementos considerados a perspectiva de *justiça social*, a noção

de *política pública* e os entendimentos sobre a *vulnerabilidade social* e a *qualidade da educação*.

O objeto de pesquisa e o desejo pela explicação dos fenômenos não surgem de forma espontânea e aleatória está imbricada muitas vezes às vontades, às vivências e aos desejos do pesquisador, ou ainda, como produto de uma trajetória de pesquisa, a partir de um olhar de entendimento e compreensão do processo de construção do conhecimento para além da linearidade imposta pela ciência. Pesquisador e objeto mesmo estando em dimensões materiais diferentes, relacionam-se de forma bastante intensa, performando a partir de diferentes arranjos junto à produção científica. A tese que apresentamos se desvela junto a um contexto de uma trajetória de pesquisa iniciada em 2011, durante o trânsito formativo iniciado no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, na condição de Bolsista de Iniciação Científica, inserido no conjunto dos estudos sobre *políticas educacionais*, dimensão pouco explorada na formação do licenciando (currículo oficial).

Um conjunto de projetos¹² foi desenvolvido em parceria com a Prof.^a Dr.^a Josiane Carolina Soares Ramos Procasko que constantemente estimulou a participação ativa junto ao grupo de pesquisa “*Educação, Inovação e Trabalho*”, na linha de pesquisa “*Estudos em Políticas e Práticas de Educação*”, ações fundamentais neste percurso de 10 (dez) anos. A validação deste movimento se consolida posteriormente com o desenvolvimento da pesquisa “*As Práticas de Gestão Educacional e as Políticas de Enfrentamento a Homossexualidade no Espaço Escolar*”¹³, permitindo o contato com um novo universo, para além das potencialidades

¹² Os projetos de pesquisa: *A Política de Formação Continuada dos Professores do Campus Bento Gonçalves do IFRS: O Debate Coletivo* (2011-2012) e *A prática de gestão educacional na perspectiva dos Institutos Federais (Brasil) e dos Institutos Politécnicos (Portugal): um estudo comparativo em tempos de redefinições do papel do estado e da educação* (2012-2013), financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS); *A Prática de Gestão Educacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Desvelando os Desdobramentos da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Básica, Profissional e Tecnológica* (2013-2014), financiada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre; e *A Lei nº 11.892/08 e a Prática da Gestão Educacional na Perspectiva dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: A Implementação de uma Nova Política* (2014-2015), financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

¹³ Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. **Ver mais em:** FONTOURA, J. S. D. de. A. F. **As Práticas de Gestão Educacional e as Políticas de**

da construção do conhecimento científico, crescimento pessoal e profissional, vislumbrando ainda uma possibilidade real de ter na pesquisa acadêmica institucionalizada.

Este movimento pessoal e de pesquisa, além da largada, se apresentou como o ingresso na continuidade desta caminhada, agora de forma dedicada em uma nova casa, uma nova instituição (curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), mas seguindo com a mesma vontade da descoberta, do entendimento dos fenômenos agora à luz da linha de pesquisa “Formação, Políticas e Práticas em Educação”, a partir do envolvimento com o Centro de Estudos em Educação Superior (CEES)¹⁴, tendo como resultado desta interação a dissertação intitulada “*A Gestão da Educação Superior em Contextos Emergentes: a perspectiva dos coordenadores dos cursos superiores de Tecnologia do IFRS - Campus Porto Alegre*”¹⁵. Nesse espaço entrei companheiros de pesquisa e de vida, para além da rede de contatos, nos constituímos como uma verdadeira família.

Por conseguinte, uma nova acolhida se deu, em São Leopoldo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGEdu/UNISINOS), na linha de pesquisa “*Educação, História e Políticas*”, onde o projeto de pesquisa no curso de doutorado “*A Gestão Educacional em Contexto Emergente: O Caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*”, recebeu um forte conjunto de influências teóricas, metodológicas, visões de mundo e ainda o olhar atento, carinhoso e perspicaz de uma historiadora e pesquisadora da área da Educação, consubstanciando-se no que apresentamos agora como tese “*A Qualidade Social da Educação Superior no*

Enfrentamento a Homosbotransfobia no Espaço Escolar. 135 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

¹⁴ O Centro de Estudos em Educação Superior (CEES) é um centro de pesquisa interdisciplinar localizado na Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), criado em 2009, objetivando o desenvolvimento e a socialização do conhecimento sobre Educação Superior nos níveis institucional, nacional e internacional. **Website:** <<http://www.pucrs.br/cees>>.

¹⁵ **Ver mais em:** FONTOURA; J. **A Gestão da Educação Superior em Contextos Emergentes: A Perspectiva dos Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre.** 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

Contexto Emergente dos Institutos Federais: Uma Abordagem na perspectiva da Política Pública”.

A investigação aqui presente se apresenta da seguinte forma: no *Capítulo 2* buscamos evidenciar os movimentos de aproximação com a temática da Qualidade Social da Educação, evocando para o debate os conceitos fundantes que nos auxiliam na compreensão deste fenômeno educacional, resgatando as percepções de diferentes autores brasileiros sobre as diversas formas e possibilidade operacionalização deste complexo. Propusemos ainda nesse capítulo a exposição dos entendimentos de comunidades de pesquisas sobre a temática da qualidade social da educação, a partir da utilização de princípios de Estado de Conhecimento focalizando nos seus fundamentos e perspectivas no contexto das pesquisas em educação nacionais (teses e dissertações) e internacionais (artigos em periódicos), no período compreendendo entre 2009 e 2019, localizando estudos e investigações no período de implementação da política pública dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No *Capítulo 3* discutimos os arranjos institucionais que compõem a Educação Superior brasileira, dialogando com o modelo europeu de Universidade como sendo a única instituição possível na oferta de Educação Superior, problematizado pelo conceito de contexto emergente da Educação Superior. Ainda neste capítulo, alguns apontamentos emergem sobre os elementos constituintes da Lei Federal nº 11.892/08, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que os imbrica junto a uma perspectiva de política pública alinhando assim a Educação Superior ofertada por esses espaços à modalidade da EPT, além dos movimentos de verticalização de ensino presentes nesta articulação como uma alternativa possível na formação dos sujeitos dentro de uma perspectiva de educação transformadora.

O *Capítulo 4* é dedicado à exploração dos referenciais e dos aportes teóricos que balizam o desenvolvimento desta investigação. Inicialmente apresentamos a perspectiva teórica pela qual optamos na construção desta investigação, com foco no processo de teorização combinada, entre perspectivas teóricas diferenciadas, mas situadas no campo crítico, que adotamos como recurso na compreensão do fenômeno da Qualidade Social da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais. Seguimos na explicitação de conceitos que compreendemos como centrais no debate

proposto: *qualidade da educação, justiça social, política pública e vulnerabilidade social*, a partir de seus diferentes entendimentos e abordagens.

O embasamento teórico e os grandes referenciais que fundamentam nossa leitura do contexto e do fenômeno estudado estão no *Capítulo 5*. Na composição deste quadro teórico temos *Karl Marx* e o *materialismo-histórico dialético* como elemento de entendimento do processo de contradição presente no desenvolvimento, articulação e implementação das políticas. A utilização da Teoria Sociológica de *Pierre Bourdieu*, no que tange aos conceitos de *campo* e *habitus*, nos auxilia na percepção da Educação Superior inserida em uma arena de disputa, repleta de interesses – muitas vezes antagônicos. E *Demerval Saviani*, na sua leitura sobre o papel da educação na contemporaneidade e seu potencial emancipador e transformador, à luz da *pedagogia histórico-crítica*.

As questões ligadas a trajetória de pesquisa, procedimentos, técnicas de produção dos dados e as escolhas metodológicas estão situadas no *Capítulo 6*, sobre o olhar dos movimentos da pesquisa acadêmica, tanto nas questões de caráter instrumental desenvolvido na produção dos dados da investigação, quanto a análise dos dados produzidos, expondo as estratégias que desenvolvemos para a consecução dos objetivos de pesquisa, seguido do planejamento das etapas da investigação.

O *Capítulo 7* fora dedicado exclusivamente a apresentação dos dados produzidos por essa investigação com ênfase no desenho do contexto emergente da Educação Superior junto a instituição, nos pressupostos e marcos regulatórios que encontramos no que se refere a qualidade da social da educação no contexto dos Institutos Federais, os fatores histórico-filosóficos de fomento a qualidade social junto a política pública institucional e os indicadores de qualidade social da educação alinhados à realidade institucional. Finalizamos com o *Capítulo 8*, esboçando nossa compressão final de toda a problemática de pesquisa, a partir da retomada de questões apresentadas ao longo dessa construção textual.

Defendemos aqui a tese de que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possuem um papel diferencial no contexto educativo brasileiro como um novo elemento no conjunto das políticas públicas educativas, articulando a noção de justiça social e qualidade social como balizador de uma proposta democrática e

verticalizada de educação emancipadora. Nesse sentido, a qualidade da educação parametrizada criada no conjunto da perspectiva de indicadores em torno de uma escala de valores arbitrários unicamente, não faz sentido no cenário qual foi fundamentada a nova institucionalidade trazida com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A qualidade social da educação emerge como um importante aspecto no entendimento adequado da noção de qualidade na proposta de educação a partir dos aspectos políticos, filosóficos e antológicos trazidos com a emergência da Lei Federal nº 11.892/08. Assim surge a necessidade da defesa dos Institutos Federais de Educação como um posicionamento claro e direto em defesa da democracia.

Acreditamos que esta pesquisa desenvolve em um contexto bastante profícuo, um cenário de resistência, de valorização da educação pública e da qualidade da educação para todos os sujeitos. A compreensão do fenômeno da qualidade social da educação e a sua efetividade no contexto complexo, multifacetado e emergente da Educação Superior no interior dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se apresenta de forma essencial não apenas para a discussão científica, mas para todos aqueles que vislumbram o processo educativo como sendo único e particular, e ainda como uma possibilidade real de transformação da sociedade. A educação aqui é entendida como parte fundamental da vida dos indivíduos, não uma fração específica da existência humana, pois é abrangente e relaciona-se com os mecanismos de formação da própria sociedade, para além dos interesses e anseios do grande capital para a formação de “mão-de-obra”, em detrimento das múltiplas potencialidades que o ser humano pode desenvolver através do processo educacional. Temos aqui um manifesto explícito na luta pela Educação Pública, democrática e socialmente referenciada.

Iniciamos o debate na propositura dessa tese a partir da busca pelo entendimento dos sentidos e dos significados presentes junto ao tema, e ao conceito multifatorial da *qualidade social da educação* no sentido possibilitar um olhar amplo sobre o fenômeno da qualidade para além da perspectiva da racionalidade científica. Nesse processo apresentamos os primeiros movimentos recursivos na intensão da compreensão do conceito aliando a estes a perspectiva da produção do conhecimento

acadêmico sistematizado de diferentes comunidades de pesquisa nacionais (teses e dissertações) e internacionais (artigos) desenvolvidos entre o período de 2009 e 2019.

2 A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: MOVIMENTOS DE APROXIMAÇÃO JUNTO A TEMÁTICA DE PESQUISA

Dentre os diferentes temas colocados para o debate pelas comunidades de pesquisa junto ao “campo multifacetado da educação” (CHARLOT, 2006, p. 8), alguns se destacam, principalmente aqueles que possuem íntima relação com o cenário do desenvolvimento, articulação e implementação de políticas públicas, como afirma Santos e Azevedo (2009). Assim, um tema que emerge de forma desafiadora neste momento particular do século XXI, não apenas para as comunidades de pesquisa, mas sim para gestores, administradores, professores em exercício nas salas de aulas, pais e alunos, é o da *qualidade da educação*. Este tema entra em cena considerando a importância dos movimentos articulados entre Estado e agentes “reguladores” (como os organismos internacionais/multilaterais), na promoção de uma educação que possibilite o atendimento das demandas locais e regionais do mundo do trabalho (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), a necessidade de formação dos sujeitos advinda do avanço tecnológico (TIJIBOY, 2013), além da (re)significação do papel da escola na sociedade contemporânea (FERREIRA, 2003).

Deste complexo sistema surge a necessidade de pensar a qualidade da educação a partir de outros paradigmas que, necessariamente, não estejam ligados a métricas estatísticas e que abarquem em seu interior as demandas da sociedade (em especial as da classe menos favorecidas) frente a formação dos sujeitos e a sua participação efetiva no exercício da cidadania, temos então a emergência da *qualidade social da educação*. A qualidade social da educação, diferente das outras noções de qualidade, se apresenta a partir de uma perspectiva transformadora, onde o foco está nos sujeitos e nos processos formativos potencializados pela participação, o senso de coletividade e a educação como um bem público (BELLONI, 2003; CAMPOS, 2000; CHAVES, 2009; FLACH, 2003; GUSMÃO, 2003). Silva (2009) nos auxilia nessa compreensão ao perceber que a “qualidade” deixa de ser apenas uma noção do campo econômico e aos poucos passa a incorporar em si o “social”, se aproximando de forma mais efetiva com outros conceitos advindos do campo educativo.

Da mesma forma que Silva (2009), percebemos a qualidade social da educação como sendo um conjunto de elementos/dimensões socioeconômicas e culturais que

circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação, buscando a compreensão das políticas governamentais, dos projetos sociais e ambientais em seu sentido político, na luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação. Transformando os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas, ou seja, falar em qualidade social da educação é falar em “uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico”, como aponta Gadotti (2013, p. 1).

A qualidade social da educação pressupõe uma organização curricular baseada na interdisciplinaridade, participação e competência técnico-política. A prática social e a experiência da vida dos alunos devem ser incluídas, como elementos fundamentais, na organização do conhecimento e da cultura. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 10).

A noção de qualidade da educação possui em si um caráter polissêmico, é de difícil tradução em termos “essenciais ou absolutos” como aponta Gusmão (2013, p. 302), não se encerra como um conceito neutro, de forma a assumir muitos significados. O termo é utilizado deliberadamente como um objeto de apreensão direta, demonstrando assim um entendimento de que a acepção é absoluta, bastando ser identificada e apreendida. Silva (2008, p. 11), ao refletir sobre a utilização, por vezes equivocada do termo, observa que “considerando as análises e notícias, opera-se como se a noção de qualidade já estivesse decidida, bastando alcançá-la ou, em certos casos, atestar sua ‘inegável’ presença ou ausência”.

A qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, p. 1, 2001).

A qualidade da educação foi percebida, no Brasil, a partir de diversas perspectivas vinculadas a estrutura dos diferentes Sistemas Educativos implementados no âmbito do Sistema Federativo (Municípios, Estados e União). Passando pela noção de qualidade da educação atrelada aos problemas que afetavam a permanência dos alunos na escola pública (CAMPOS, 2000), a qualidade

pensada a partir do desenvolvimento de projetos de políticas públicas educativas financiadas por organismos internacionais (PASSONE, 2013), a qualidade relacionava intimamente aos processos de democratização associada ao acesso à escola e a reivindicação de uma escola pública para todos (AZANHA, 2004), a qualidade a partir do desempenho de alunos, professores, escolas e sistemas de ensino (BEISIEGEL, 2006), a qualidade percebida à luz das oportunidades educacionais oferecidas aos sujeitos da escola (OLIVEIRA, 2007) e a qualidade da educação como componente do direito à educação (CHAVES, 2009).

De forma a complementar, Campos (2000), Oliveira e Araújo (2005), Campos e Haddad (2006) apontam que, no Brasil, a questão da qualidade da educação está imbricada à influência da crise do Estado e pela adoção de políticas de ajuste econômico implementadas na segunda metade da década de 1980. Não podemos considerar que neste período temos um aumento significativo do contingente do alunado dos Sistemas de Educação no país, momento este onde existia uma demanda real de aumento de verbas para a educação. Desde movimento “gerou-se uma contradição entre os objetivos de melhoria e a disponibilidade de dinheiro para alcançá-los” (GUSMÃO, 2013, p. 303). Desta forma, dos elementos que citamos anteriormente sobre a percepção da qualidade da educação frente aos diferentes Sistemas Educativos no âmbito do Sistema Federativo, um nos chama a atenção de maneira bastante especial: qualidade da educação como componente do direito à educação.

Na metade da década de 1990 surge a emergência pujante no debate entre a relação qualidade *versus* equidade (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 21), temos então a incorporação da noção de qualidade a princípios da inclusão social e da democracia, destacando a importância da promoção de uma educação de qualidade para todos e não apenas para uma fatia privilegiada da sociedade. Aqui a marca da “qualidade social da educação” se mostra presente, vinculando ainda a um fenômeno característico das demandas educacionais dos países do Global-Sul. Charlot (2015), ao buscar compreender este fenômeno no espaço da escola pública, destaca que a qualidade social é parte de uma noção tipicamente brasileira, já que na literatura Francesa, ou mesmo em escritos na língua inglesa são inexistentes, como sendo uma noção estranha aos olhos dos países desenvolvidos. Compreendemos que boa parte

dos países do Global-Norte (desenvolvidos) já tenham superado – em parte – nos seus Sistemas de Ensino as questões de equidade/iniquidade, noções de igualdade/desigualdade e diversidade/homogeneidade, questões estruturais no Sistema de Educação brasileiro.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 15) nos auxiliam na compreensão do que é a “qualidade social da educação” ao concebê-la como um processo de “atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social”. Esta afirmação dos autores acaba por corroborar a noção tipicamente brasileira que Charlot (2015) afirmava, pois, estas questões são as mais emergentes do contexto da educação brasileira nos seus diversos níveis. Charlot (2015, p. 40) fecha este entendimento ao apontar que “cada sociedade tem uma escola que, por definição, condiz com ela, portanto, tem uma escola que apresenta a ‘qualidade social’, de que ela precisa”.

Gestada no interior dos movimentos populares, a nova concepção acerca da qualidade em educação – a qualidade social – forma-se e direciona inúmeras discussões a respeito do tema, em contraposição à qualidade total de cunho empresarial. Essa discussão ganha importância no âmbito da escola pública, indicando novos caminhos para o entendimento sobre a organização pedagógica e política da educação (FLACH, 2003, p. 9).

A qualidade em educação à luz da qualidade social possibilita aos sujeitos o exercício efetivo da cidadania e da democracia neste país, caracterizado pela imensa desigualdade social e educacional, transpondo a perspectiva utilitarista da qualidade que apresentasse introjetada no meio educacional (FLACH, 2012). Fato este que acaba por privilegiar, em seus processos, apenas os interesses de mercado, a qualidade social da educação se insere em um contexto de foco no exercício de viabilização dos fins sociais das instituições de ensino, buscando romper com o modelo vertical de decisões políticas do campo educacional. Ainda nesta ótica, a qualidade social, fomenta uma dinâmica de sociedade detentora de direitos dentre os quais o direito à educação ganha destaque, pois a sua assimilação permite que os demais sejam usufruídos pela população de forma consciente.

As Conferências Nacionais de Educação (CONAES), em suas três edições (respectivamente 2010, 2014 e 2018), fizeram os primeiros movimentos organizados de mobilização social para o entendimento da “qualidade social da educação”, a partir do atendimento de uma demanda histórica da sociedade civil organizada, com

destaque as entidades representativas do setor educacional. Entendendo – naquele contexto – a necessidade de enfrentamento de problemas estruturais e estruturantes, a qualidade social da educação, surge na primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), seus fundamentos “estão alicerçados na garantia da universalização e da *qualidade social da educação básica e superior*, bem como da democratização de sua gestão” (CONAE, 2010, p. 7). Da mesma forma que avalia a formação e a ação de professores e estudantes em um “amplo processo de compromissos com a qualidade social da educação” (*ibidem*, p. 39), possibilitando o entendimento das bases para a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, em todos os níveis e modalidades de educação, “como instrumentos na construção da qualidade social da educação como direito social” (*ibidem*, p. 51).

Na II CONAE (em 2014), as discussões acerca da qualidade social da educação surgem de uma forma diferente, em um primeiro momento, como um dos objetivos específicos do encontro, de forma a “contribuir para a construção de políticas de Estado, em que, de maneira articulada, níveis, etapas e modalidades da educação, em sintonia com os marcos legais e ordenamentos jurídicos, expressem a materialização do direito social à educação, com qualidade social para todos/as” (CONAE, 2014, p. 11), indicando ainda a importância dessa garantia para o desenvolvimento de interfaces das políticas educacionais, com as sociais, na promoção do desenvolvimento com inclusão social.

Posteriormente, junto ao eixo¹⁶ de debate *Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos* como elemento de efetivação da “educação pública democrática, laica” (*ibidem*, p. 28) nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades. O eixo *Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem* apresenta a qualidade social da educação como um direito dos sujeitos no “contexto

¹⁶ A CONAE – 2014, foi estruturada em plenárias de eixos temáticos, garantindo assim o aprofundamento das discussões de forma democrática e participativa nas atividades do evento. A saber os eixos temáticos: **Eixo I:** O Plano nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: Organização e Regulação; **Eixo II:** Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos; **Eixo III:** Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: Cultura, Ciência, Tecnologia, Saúde, Meio Ambiente; **Eixo IV:** Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem; **Eixo V:** Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social; **Eixo VI:** Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho; e o **Eixo VII:** Financiamento da Educação, Gestão, Transparência e Controle Social dos Recursos (CONAE, 2014).

desafiador de superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade” (*ibidem*, p. 52). No eixo *Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho*, esse elemento aparece como essencial “ao pleno exercício da docência e condição para o desenvolvimento e compromisso com a garantia de educação de qualidade” (CONAE, 2014, p. 74). Já o eixo *Financiamento da Educação, Gestão, Transparência e Controle Social dos Recursos* se apresenta alinhado a gestão democrática, favorecendo o “desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana” (*ibidem*, p. 86).

Na última CONAE (2018), a qualidade social da educação, surge como uma diretriz do Sistema Nacional de Educação, a partir do Art. 206 da Constituição Federal de 1988 “garantia do direito à educação mediante padrões nacionais de acesso, permanência e qualidade social da educação” (CONAE, 2018, p. 11) e presente no eixo¹⁷ *Planos Decenais, Sistema Nacional de Educação e a Democratização da Educação: Acesso, Permanência e Gestão* no contexto do acesso, permanência e gestão. Teve como objetivo visar à garantia da democratização da educação brasileira, buscando sua materialidade nas metas aprovadas no PNE 2014-2024 e indicando ainda a necessidade de focalizar esforços para a sua efetivação, já que os mesmos “não alcançaram ainda as condições almejadas de permanência, que leve à conclusão com qualidade social da educação básica e superior, tampouco a efetivação de uma gestão democrática, em todos os espaços educativos e nos sistemas de ensino” (*ibidem*, p. 24).

¹⁷ A CONAE 2018, teve como eixos, a saber: **Eixo I** - O Plano Nacional de Educação na articulação do Sistema Nacional de Educação: instituição, democratização, cooperação federativa, regime de colaboração, avaliação e regulação da educação; **Eixo II** - Planos decenais e Sistema Nacional de Educação : qualidade, avaliação e regulação das políticas educacionais; **Eixo III** - Planos decenais, Sistema Nacional de Educação e gestão democrática: participação popular e controle social; **Eixo IV** - Planos decenais, Sistema Nacional de Educação e democratização da Educação: acesso, permanência e gestão; **Eixo V** - Planos decenais, Sistema Nacional de Educação , Educação e diversidade: democratização, direitos humanos, justiça social e inclusão; **Eixo VI** - Planos decenais, Sistema Nacional de Educação e políticas intersetoriais de desenvolvimento e Educação: cultura, ciência, trabalho, meio ambiente, saúde, tecnologia e inovação; **Eixo VII** - Planos decenais, Sistema Nacional de Educação e valorização dos profissionais da Educação: formação, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde; e **Eixo VIII** - Planos decenais, Sistema Nacional de Educação e financiamento da educação: gestão, transparência e controle social (CONAE, 2018).

Junto ao eixo *Planos Decenais, Sistema Nacional de Educação e Políticas Intersetoriais de Desenvolvimento e Educação: Cultura, Desporto, Ciência, Trabalho, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Inovação*, a qualidade da educação aparece como um direito de todos, assegurado por lei, assim nasce uma crítica sobre a forma como “estamos longe de garantir acesso e qualidade a todos e a todas, respeitando a diversidade, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação”, sem conseguir universalizar o acesso à etapa obrigatória, de 4 (quatro) a 17 anos, “menos ainda garantir a qualidade social da educação nessa fase” (*ibidem*, 2018, p. 34). A qualidade social da educação, aparece também no eixo *Planos Decenais, Sistema Nacional de Educação e Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Carreira, Remuneração e Condições de Trabalho e Saúde*, onde se torna um compromisso urgente do Sistema Nacional de Educação a ser desenvolvido, além de “responsabilidade de cada um dos sistemas de ensino (federal, estaduais, distrital e municipais)” (*ibidem*, p. 43) incluindo aqui a necessidade da sua elevação no contexto da educação básica e superior (*ibidem*, p. 44).

Neste sentido a qualidade social da educação se apresenta como uma alternativa à *mensuração métrica da qualidade*, a partir – exclusivamente – de índices estandardizados, isso não significa que a criação de índices, ou ainda, parâmetros de mensuração são opostos à ideia da qualidade social da educação, muito pelo contrário. A qualidade da educação, nas suas mais variadas dimensões, utiliza como base uma série de indicadores representando variáveis operativas, que permitem uma construção métrica direta de elementos fundamentais para a construção de políticas públicas, planos de ação, fomentos a programas educativos, contingenciamentos e até mesmo ranqueamentos.

Na Educação Básica, por exemplo, a qualidade é mensurada a partir de provas tomadas pela referência de competências e habilidades (Prova Brasil), neste caso a qualidade de um sistema (estadual ou municipal) ou de uma escola é indicada pela proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Há também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que relaciona a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil com a taxa de aprovação. Aqui a qualidade é entendida considerando o fluxo escolar (taxas de aprovação e proficiência em língua portuguesa e matemática). Temos ainda o Exame do Ensino

Médio (ENEM), onde a qualidade também é compreendida pela proficiência dos estudantes em diferentes áreas (campos do saber): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemáticas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias além da redação (LACRUZ; AMERICO; CARNIEL, 2019).

A partir da Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a qualidade da Educação Superior passa a ser mensurada dentro de um complexo conjunto de indicadores que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Este sistema centra seus esforços na avaliação de 3 (três) dimensões: as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Na avaliação das dimensões aspectos relacionados ao ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações são considerados (BERTOLIN, 2009). Na avaliação da instituição são considerados: a missão da instituição de ensino Superior e seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), suas políticas para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; a responsabilidade social da IES frente as demandas locais e seus respectivos arranjos produtivos; a sua comunicação com a sociedade, as políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e de técnicos-administrativos, a organização de gestão, sua infraestrutura física, o planejamento de avaliação, as políticas de atendimento aos estudantes e sua sustentabilidade financeira.

Os cursos, por sua vez, são avaliados pela sua organização didático-pedagógica, o perfil do corpo docente e as especificidades das suas instalações físicas. Como último elemento a ser considerado temos a avaliação dos estudantes, composta pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE): uma prova dividida em duas partes, formação geral e de conteúdo específicos, aplicada periodicamente aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso. A qualidade nesse cenário é compreendida a partir dos cursos, que possuem em seu conjunto, alunos com bom desempenho na formação geral e, principalmente, na específica da prova (BRASIL, 2004).

Outros índices de qualidade da Educação Superior também podem ser considerados, como o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), que mensura o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos

estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no ENADE e no ENEM, como medida (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado; ou ainda o Conceito Preliminar de Curso (CPC)¹⁸, que avalia exclusivamente os cursos de graduação, realizado no ano seguinte ao da realização do ENADE, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta, como corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos (POLIDORI, 2009).

Ainda temos o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC)¹⁹, que avalia as instituições de Educação Superior, anualmente, levando em consideração a média dos CPCs do último triênio, relativos aos cursos avaliados da instituição, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; e a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, excluindo as informações para as instituições que não oferecerem pós-graduação *stricto sensu* (POLIDORI, 2009).

Ainda dentro da perspectiva da qualidade da educação e a construção de métricas de avaliação, alguns autores (MITCHELL, 1996; MOROSINI, 2009; FRANCO; AFONSO; LONGHI, 2011; LEITE; FERNANDES, 2016; MOROSINI, M. C. *et al.*, 2016), compreendendo a complexidade deste sistema, propõem em suas análises, a construção de indicadores que auxiliariam na tarefa da mensuração da qualidade, ou ainda, outras possibilidades de mensuração que não se restrinjam exclusivamente a métricas analíticas de caráter quantitativo. De uma forma geral, a qualidade pode ser expressada de diferentes formas, a partir de distintos eixos e

¹⁸ Criado pela Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 04/2008. **Ver mais em:** BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Portaria Normativa nº 4, de 07 de agosto de 2008. **Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores - 15 CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, de 6 de ago. 2008 – Seção I, p. 19. 2008.

¹⁹ Criado pela Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 12/2008. **Ver mais em:** BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Portaria Normativa nº 12 de 08 de setembro de 2008. **Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior.** 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 8 set. 2008 Seção I, p 10. 2008.

dimensões. Na construção de indicadores sólidos, alguns aspectos devem ser levados em consideração: a gestão e as políticas de educação superior da instituição; os processos de internacionalização desenvolvidos em seu interior; a formação dos professores; o desenvolvimento profissional dos docentes, a inovação pedagógica no atendimento as demandas de formação profissional e a relação pungente entre a pesquisa, o ensino e a extensão.

Importante indicarmos também as *ameaças à qualidade (social) da educação*, como afirma Gadotti (2013, p. 12), que são promovidas por diferentes entidades, movimentos e interesses políticos. O *instrucionismo* é um elemento que devemos combater, especialmente quando o mesmo se alinha as práticas cotidianas desenvolvidas no interior das instituições de ensino, como afirma Demo (2000), na perspectiva das *práticas reprodutivistas*. O processo de aprender, por exemplo, tem como fundamento a pesquisa e a produção de conhecimentos (nos mais diferentes níveis de assimilação), tanto professores quanto alunos. O professor aprende trabalhando e refletindo sobre o seu trabalho, e dentro da perspectiva instrucionista, essa relação dialógica não existe, pois o professor “não pensa: reproduz o que está escrito no livro texto, no manual, não escolhe, não tem autonomia”, nas palavras de Gadotti (2013, p. 12). Por isso um dos elementos balizadores da qualidade social da educação está na formação docente, e é preciso que o professor seja fomentado, durante o seu processo formativo, a conquistar a sua autonomia intelectual e moral.

Conhecer é construir categorias de pensamento, dizia Piaget... para compreender o mundo e poder transformá-lo, completava Paulo Freire. Não é reproduzir informações. Conhecimento é informação com sentido. Qualidade em educação refere-se à construção de sentidos. Porque o conhecimento serve para nos conhecer melhor, conhecer nossas circunstâncias, para tomar decisões na vida, para adquirir as habilidades e competências do mundo do trabalho, para tomar parte da vida social, para compreender o passado, o futuro, para se comunicar, para continuar aprendendo... e não para fazer vestibular (GADOTTI, 2013, p. 13).

Um outro elemento neste caldeirão, que devemos observar com atenção, é o processo de *desprofissionalização do professor*, ou ainda a *uberização docente*, como define Silva (2019a). No Brasil há algumas instituições de ensino que passaram a terceirizar dentro do padrão mercantil a sua tarefa mais basilar: o ato de educar, o trabalho docente, neste sentido, acaba por adotar um novo padrão de organização. A uberização aqui referida acaba por evidenciar “a ideia de que o trabalhador tem que ir

para o mercado de trabalho levando tudo, sendo responsável pela mercadoria que vai vender e pelo serviço que vai prestar”, como indica Pochmann (2016, p. 17). Essa “nova forma de terceirização” pauta-se no desenvolvimento de mecanismos de transferência de custos e riscos não mais para empresas terceirizadas, mas para o conjunto de profissionais e trabalhadores autônomos disponíveis no mercado de trabalho. Neste processo tem-se retirado do trabalhador garantias mínimas e, de forma concomitante, acabam por consolidar a sua subordinação; não há vínculo, as formas de controle são pouco tangíveis, há uma falta de identificação de classe, e o trabalhador não é um empregado e a instituição de ensino não é sua contratante²⁰.

O professor não pode disponibilizar apenas o tempo de aula. Ele precisa ter tempo para se dedicar ao aluno, conviver com ele, acompanhá-lo e avaliá-lo permanentemente; o professor precisa integrar-se e participar atividade de um projeto de escola e de sociedade. Isso está sendo cada vez mais difícil em função dos critérios de rentabilidade introduzidos no processo educativo (GADOTTI, 2013, p. 13).

Por fim, destacamos como elemento que atenta à qualidade social da educação a *mercantilização*, ou melhor, o padrão mercantil do conceito de *qualidade total* é o oposto do conceito de *qualidade social*²¹, incorporado nas práticas cotidianas das instituições de ensino. Este conceito trata a educação como uma mercadoria²², diferente do processo de privatização, a mercantilização tem como referência o valor econômico a todas as coisas e, neste caso, um direito fundamental como é a educação. A qualidade total é também conhecida como modelo japonês de

²⁰ Importante destacarmos que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), determina que a contratação de docentes, em instituições públicas, deve ser feita por meio de concurso público ou processo seletivo simplificado, no sentido de atender à necessidade temporária de excepcional interesse público da instituição, porém, Silva (2019) e Venco (2019) evidenciam em seus estudos sobre o processo de uberização docente junto a Rede Pública Estadual de Educação de São Paulo.

²¹ A perspectiva de oposição da qualidade total e social, não é majoritária no contexto educativo, especialmente no início dos anos de 1990, alguns autores (GUILLON; MIRSHAWKA, 1995; RAMOS, 1992; DRUGG; ORTIZ, 1994) entendiam que a situação caótica da educação, poderia ser resolvida a partir da adaptação da educação a realidade dinâmica da competitividade de mercado; da mesma forma, emerge uma corrente crítica que aponta a ideologia administrativa – no contexto das instituições de ensino – apresentam uma impossibilidade teórica (GENTILLI, 1995; FIDALGO; MACHADO, 1994; e FERRETI, 1994), na sua implementação. Estes estudos foram fundamentais para o desenvolvimento do entendimento que temos no campo da educação sobre a forma como a qualidade total serve a um tipo de interesse que se opõem completamente aos preceitos de uma “educação libertadora e não bancária”, nas palavras de Paulo Freire (2009).

²² A qualidade total está sendo transportada para o campo da educação e mostra-se hoje como discurso oficial para a teoria neoliberal, onde não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado, a estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir a sua atuação, sendo que o mercado é que deverá superar as falhas do Estado, através das privatizações, portanto, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

administração dos negócios (HERÉDIA, 1997), como estratégia de planejamento e gestão empresarial. Essa perspectiva de qualidade acaba por ignorar o processo histórico e permanente de produção de diferentes conhecimentos que colaboram para a compreensão e a concretização do ato educativo e da própria organização do sistema escolar. Alves (2012) acaba sintetizando a comparação entre o *total* e o *social* ao entender a qualidade total, ligada diretamente à gestão empresarial, associada a qualificação dos sujeitos para o mercado de trabalho e para a formação de mão de obra para o mercado globalizado, já a qualidade social em contra partida prioriza a formação integral dos cidadãos, a participação popular, a igualdade, a equidade e a justiça social.

A mentalidade mercantilista pode estar presente tanto na universidade estatal quanto na universidade privada, tanto escola estatal quanto na escola privada. Trata-se de um conceito que reduz tudo a mercadoria, onde tudo pode ser comprado e vendido, onde tudo pode ser negociado. A verdadeira contradição não está entre o estatal e o privado, mas entre o público e o mercantil (GADOTTI, 2013, p. 14).

Apontamos como questões importantes para a reflexão o *instruccionismo*, a *desprofissionalização do professor* e a *mercantilização* no contexto da qualidade social da educação, por entender que estes acabam ficando intimamente colados com práticas tradicionais imbricadas na Educação Profissional, Científica e Tecnológica por sua ligação ao mundo do trabalho e a necessidade e atender as suas respectivas demandas, e na Educação Superior por entender que está em curso um movimento emergente de transformar a educação de um direito para um serviço facilmente comercializável (LIMA; HYPOLITO, 2019). No contexto dos Institutos Federais é importante considerar essas estruturas já conhecidas e compreendidas quase que em sua totalidade pela comunidade científica (de forma individualizada), no conjunto das ações e práticas de uma institucionalidade que surge justamente como uma ruptura de um modelo já cristalizado de educação, como afirma Pacheco (2011).

A partir destas problemáticas que deslegitimam o papel da qualidade social da educação na formação dos sujeitos, temos a *responsabilidade social universitária*, durante muito tempo este “tipo” de qualidade era assim nominada. A responsabilidade social universitária, historicamente, foi delegada a um segundo plano no contexto das práticas desenvolvidas no interior das instituições de ensino, associada às atividades de assistência social, ao atendimento às populações carentes para prestação dos

serviços essenciais, pois a máquina estatal (em seu conjunto) não dá conta da demanda por serviços básicos, ou melhor, do atendimento às garantias fundamentais necessárias à efetiva cidadania²³.

A questão da responsabilidade social ganha novos contornos e relevância, após a implementação da Lei Federal nº 10.861/04, que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no inciso III do artigo 3º, coloca a responsabilidade social como condição da dimensão institucional integrante do procedimento avaliativo das instituições de educação, sendo considerada a partir da *“sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural”* (BRASIL, 2004). Calderon (2005), ao refletir sobre a responsabilidade social universitária, aponta para o vácuo deixado pela legislação, pois a sua definição (trazida pela força da lei), não estabelece um conceito preciso, deixando um espaço que merecia ser ocupado, onde a noção de assistencialismo não prevalecesse (VALLAEYS, 2006).

As noções de qualidade social da educação e de responsabilidade social universitária se imbricam, de fato, apoiadas no pressuposto de que o espaço universitário não só pode como deve cumprir uma missão que ultrapassa os limites da sua finalidade tradicional de produção, reprodução, divulgação e conservação do conhecimento (MACEDO, 2005). Para além do seu papel de formação de pessoal de nível superior, a Educação Universitária, na perspectiva da responsabilidade social, deve preparar os indivíduos para o pleno exercício da cidadania, não se restringindo apenas a produção do conhecimento, mas oportunizar atividades voltadas para a resolução de problemas e respostas às demandas da comunidade, privilegiando o crescimento da economia, da mesma forma que a qualidade de vida.

“(…) a responsabilidade social assume, neste tempo presente, um novo perfil, que transcende o que era comumente denominado relevância social. A RSU forma o elo entre o conhecimento gerado no contexto de sua aplicação (conhecimento científico, tecnológico, humanístico e artístico) e as necessidades locais, nacionais e globais. Portanto, inclui uma gama de ações e processos cujo objetivo é responder às demandas do seu ambiente de

²³ A responsabilidade social não é um fenômeno específico do campo da educação e, em especial da esfera universitária; é um conceito que tem vindo a ser desenvolvido nos campos das ciências políticas, da economia, da administração e da gestão, sobretudo no âmbito das reformas de Estado, dos sistemas econômicos e dos sistemas políticos (RIBEIRO; MAGALHAES, 2014, p. 137).

maneira adequada e efetiva, especialmente do ponto de vista ético” (HERRERA, 2009, p. 41).

Da mesma forma que a qualidade social da educação pauta-se sob a ótica do compromisso social e da participação dos sujeitos como elemento de fortalecimento dos processos democráticos, a responsabilidade social, além de partilhar deste, exige uma “visão holística, uma articulação das diversas partes da instituição, em um projeto de promoção social de princípios éticos e de desenvolvimento social equitativo e sustentável” (VALLAEYS, 2006, p. 39), que articule no cenário educativo à produção de saberes e à formação de profissionais cidadãos igualmente responsáveis. A noção destes conceitos está intimamente ligada. Porém, a qualidade social da educação emerge junto aos processos de avaliação da instituição, que levam em consideração aspectos da responsabilidade social universitária (re)significada a partir das práticas cotidianas instauradas, articuladas e desenvolvidas no interior da instituição.

2. 1 A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO (2009 – 2019): ENTENDIMENTOS À LUZ DA PERSPECTIVA LOCAL-GLOBAL

Buscando compreender os movimentos da pesquisa acadêmica no entendimento do campo da qualidade social da educação, nos utilizamos do recurso de construção do panorama da produção acadêmica a partir dos *princípios de Estado do Conhecimento*²⁴. Diferente de um levantamento bibliográfico com vistas à identificação de trabalhos/estudos relevantes para determinado campo de estudo, os

²⁴ Para alguns autores (SOARES, 1989; MEGID, 1999; FERREIRA, 2002; ANDRÉ, 2002; HADDAD, 2002; TEIXEIRA, 2006 entre outros), as pesquisas denominadas de “Estado do Conhecimento” são sinônimo das pesquisas do tipo “Estado da Arte” como se ambas as expressões se referissem conceitualmente a mesma propositura investigativa. Não podemos deixar de mencionar que a expressão “Estado da Arte”, que faz referência a um levantamento sistemático sobre determinado tema de investigação (FERREIRA, 2002), emerge a partir da incorporação da tradução do termo *State of the Art* do meio acadêmico estadunidense para o português com o mesmo significado, ou seja: “trazer a público indicativos de mapeamento de questões problemáticas da realidade concreta, seja para a demonstração de sua importância, seja para a percepção do pouco caso que lhe fazem”, como aponta Laranjeira (2003). Os Estados do Conhecimento, por sua vez, emergem em um outro cenário da pesquisa acadêmica, o Estado da Arte é amplo, dá conta de uma sistematização regulada, organizada e sistematizada de forma a abarcar toda uma área disciplinar do conhecimento, conseqüentemente, todo (ou boa parte) do material bibliográfico que o traz para o debate. O Estado do Conhecimento delimita o escopo da investigação, de forma a perceber e dar vazão a apenas uma parte do saber disciplinar imerso nas grandes áreas do conhecimento.

Estados de Conhecimento²⁵ (na perspectiva de um mapeamento da informação), se mostram a partir da compreensão dos *modos* e *hábitos* de produção do conhecimento de determinado campo científico à luz das suas produções bibliográficas (livros, artigos, teses, dissertações, documentos, entre outros), por determinada comunidade de pesquisa (MOROSINI, 2015), em diferentes dimensões destes grupos, como Programas de Pós-Graduação, Grupos de Pesquisa, Núcleos de Estudos, Linhas de Pesquisa, etc.

[O] Estado de Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Os Estados do Conhecimento não são neutros, no sentido de receberem influências na sua consolidação. Pilão (2009, p. 45), ao referir-se sobre este fenômeno, destaca que o entendimento dos “[Estados do Conhecimento e] Estado da Arte tem sido entendido como modalidade de pesquisa adotada e adaptada/interpretada por diferentes pesquisadores de acordo com suas questões investigativas”. Morosini (2015) complementa esta perspectiva ao trazer para o debate sobre a consolidação do campo das “pesquisas sobre as pesquisas” uma série de elementos que interferem diretamente no desenvolvimento deste processo metodológico, indo desde a trajetória pessoal do pesquisador, passando pelos seus pressupostos teórico-metodológicos, chegando a questões mais de fundo como as influências presentes no campo de estudo e as controvérsias presentes e efetivadas no interior da instituição no qual este pesquisador está vinculado.

(No processo de construção do Estado do Conhecimento) faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na

²⁵ Um importante marco no cenário nacional é deste tipo de pesquisa, dada do início dos anos 2000, com o lançamento de uma série de estudos intitulada “Série Estado do Conhecimento”, composta por 13 (treze) números, versando sobre diferentes questões do campo de estudos da educação, a partir de um processo intenso de sistematização de produções bibliográficas (Teses, Dissertações e Artigos) oriundas de Programas de Pós-Graduação reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC/BRASIL). Este esforço na tentativa de reunir esse montante considerável de saberes acumulados foi produzido inicialmente pelo Comitê dos Produtores da Informação Educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação (COMPED/INEP) e realizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

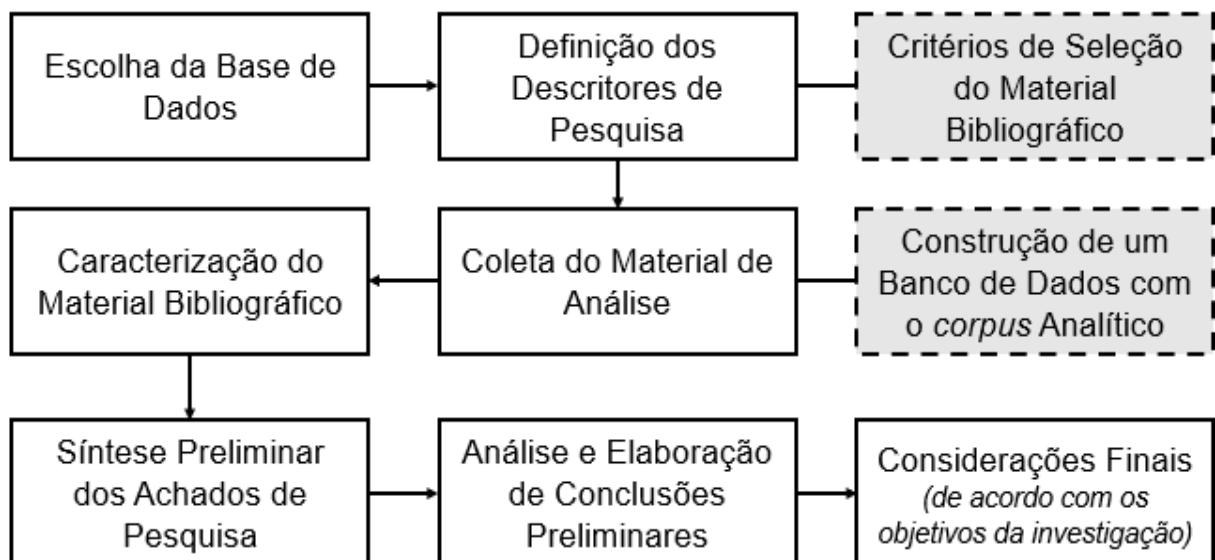
qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global. Em outras palavras, a produção está inserida no campo científico e, conseqüentemente, em suas regras constitutivas (MOROSINI, 2015, p. 102).

Nesse sentido, compreendemos a produção dos Estados de Conhecimento situada no campo científico sob uma perspectiva bourdieana.

Este campo científico, do qual a produção é resultante, é, aparentemente, bem estruturado. Eivado por tensões, é o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, [...] segundo a estrutura da distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade), os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo (BOURDIEU, 1983, p. 136-137).

Os movimentos de construção de Estados do Conhecimento efetivam-se sob uma série de perspectivas metodológicas (MOROSINI, 2015; FERREIRA, 2002; MELO, 2006; PILÃO 2009; ROMANOWSKI, 2002; entre outros). Este procedimento investigativo está intimamente ligado ao ponto de vista do pesquisador sobre o próprio processo de produção de conhecimento. De qualquer forma, alguns aspectos são de consenso em suas bibliografias e manuais metodológicos sobre a construção de Estados do Conhecimento (*figura 1*).

Figura 1. Esquema representativo do movimento de consolidação do processo de efetivação da metodologia de construção de Estados de Conhecimento.



Fonte: Elaborado pelo Autor.

A pesquisa do “tipo” Estado do Conhecimento possui em sua gênese uma noção de inacabamento natural, como define Uler (2010), pois mesmo que a

estratégia de “coleta” do material bibliográfico seja realizada no sentido de abarcar a totalidade do material, não é possível, pois há um movimento “ininterrupto da ciência que se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto, ora outro, em constante movimento”, como aponta Teixeira (2006, p. 63). É importante considerarmos que neste intervalo onde a produção do conhecimento se desenvolve os conceitos (podem) sofrer mutações, devido às intervenções do próprio conceito de campo e conseqüentemente, dos autores/pesquisadores nele inseridos.

Dessa forma, evidenciamos dois panoramas de pesquisa para o entendimento do fenômeno da qualidade social da educação: um pautado pelo olhar local, onde buscamos compreender o desenho das pesquisas (teses e dissertações entre os anos de 2009 – 2019) produzidas no Brasil junto da temática da qualidade social da educação em distintos Programas de Pós-Graduação; e um outro de caráter global, explorando a temática a partir de artigos acadêmicos publicados (com o mesmo recorte temporal, 2009 - 2019) em periódicos acadêmicos internacionais. Nosso objetivo aqui é cercar a temática da qualidade social da educação por todos os frentes possíveis, nos apropriando de estudos de longo prazo (teses e dissertações) e também das novidades de pesquisa no campo (artigos acadêmicos).

Inspirados nos trabalhos de Ferreira (2002), Romanowski, (2002) e Morosini (2015) desenvolvemos uma sequência metodológica, no sentido de nos aproximarmos da temática da qualidade da educação. Definimos esta construção a partir da sua abordagem de caráter histórico-bibliográfico (FIORENTINI; LORENZATO, 2007), exploratório-investigativo (MELO, 2006), inventariante e descritivo (FERREIRA, 2002) na perspectiva da metapesquisa (TELLO; MAINARDES, 2015), incorporando em sua proposição uma análise sistemática e crítica do que vem sendo produzido no campo.

Como estratégia na produção desses dados utilizamos como metadados as expressões “qualidade social da educação” e “qualidade social do ensino”, concomitantemente com as suas variações na língua inglesa “*social quality of education*” e espanhola “*calidad social de la educación*”. Como recorte temporal dos últimos 10 anos de pesquisa acadêmica (2009 – 2019), junto aos diretórios de pesquisa da Educação, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. Criamos bancos de dados com o auxílio do software MSEXCEL®, demarcando os indexadores:

ano da obra, tipo da obra, ano de publicação, título da obra, nome dos autores, meio de vinculação (revista/periódico acadêmico), resumo, palavras-chave, metodologia de trabalho e consideração finais/conclusões. A ideia aqui presente é a formação de bancos de dados bastante completos, par as análises quantitativas e qualitativas *a posteriori*, possibilitando combinações dos filtros presentes nos próprios bancos de dados nos cruzamentos entre os indexadores elencados junto às bases de dados criadas.

Após lançarmos os descritores, frente às bases de dados, encontramos uma série de estudos que tinham, em alguma medida, relação com a temática da “qualidade social da educação”, após uma profunda imersão no material bibliográfico iniciamos o processo de leitura e assimilação dos materiais. Moraes e Galiazzi (2006, p. 121), referente a este processo, apontam que “a impregnação é condição para um trabalho criativo e original, a partir do envolvimento aprofundado é que se criam condições de emergência auto-organizada das novas compreensões”. Neste processo de imersão, alguns estudos foram retirados do escopo do estudo aqui presente, pois de fato não tinham como objetivo a compreensão dos fenômenos relativos à “qualidade social da educação”. Assim constituímos um *corpus* de análise a partir das bibliografias selecionadas, para desdobramentos analíticos inseridos neste e em outros trabalhos.

No processo de categorização do *corpus* de análise que construímos, buscamos um alargamento do entendimento das bibliografias, nos permitindo ir além da simples descrição, acrescentando assim elementos novos à discussão já existente sobre o assunto focalizado, como afirma Lüdke e André (2015, p. 40), “para isso [o pesquisador] terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações”. Dessa forma, compreendemos as categorias²⁶ como

²⁶ As categorias podem ser inclusas – junto ao processo investigativo – a partir de duas perspectivas distintas: previamente, antes mesmo da análise do material bibliográfico, estão carregadas em si das hipóteses presentes no pesquisador: categorias *a priori*; ou ainda a partir da leitura atenciosa ao material de forma a captar – muitas vezes de forma intuitiva – o que há de latente nessa bibliografia, temos aqui as categorias *emergentes* ou *a posteriori* (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 19). Na condução da investigação, optamos por utilizar categorias *a posteriori*, tanto na compreensão dos artigos, quanto nas teses e dissertações, após algumas tentativas acreditamos ter captado o sentido de cada um dos seus trabalhos, desvelando assim a essência contida no pano de fundo de cada estudo, cada problemática de pesquisa e seus respectivos objetos de investigação.

“construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos, no sentido de evidenciar as opções e interpretações assumidas pelo pesquisador. Assim, as categorias que elencamos operam em uma lógica complexa e inter-relacionada, onde temos a presença de dimensões sinalizadoras alinhadas com eixos estruturantes de indicadores²⁷ da qualidade social da educação. Esta combinação propõe dar suporte teórico aos entendimentos que trazemos posteriormente em nossas análises, não nos esqueçamos de que a “impregnação é condição para um trabalho criativo e original, a partir do envolvimento aprofundado é que se criam condições de emergência auto-organizada das novas compreensões” como apontam Moraes e Galiuzzi (2006, p. 121). No sentido de expressar a complexidade existente em cada categoria analítica, nós a tratamos como dimensões, de forma a trazer a noção interseccionalidade e aproximação entre elas, evidenciando ainda a fragilidade inerente aos seus limites na tessitura social.

Tendo como base os estudos de Sander (2007), sobre o Paradigma Multidimensional da Administração da Educação, criamos as seguintes categorias: A *Dimensão Sociocultural* reflete a preocupação da qualidade social da educação com a cultura escolar/universitária, a partir de uma rede de significados compartilhados pelos atores sociais que participam na construção do cotidiano do espaço educativo. Temos aqui a relação destes sujeitos com os programas governamentais, currículos oficiais, normas e legislações, e ainda os resultados da ação praticada por estes atores. Fazem parte desta dimensão também uma série de fatores extrínsecos ao cotidiano escolar, como as condições de vida, trabalho e segurança desses sujeitos. Aqui temos ainda valores e as características filosóficas, antropológicas, culturais e sociais não apenas dos sujeitos aprendentes, mas sim de toda a comunidade escolar/acadêmica. Percebam que a qualidade social da educação se mostra como um sistema aberto, que tem como fim o desenvolvimento humano.

²⁷ Os indicadores da qualidade social da educação não assumem uma perspectiva hegemônica dentro do campo de estudo da temática da *qualidade*, alguns autores (CAMINI, 2001; BELLONI, 2003; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; SILVA, 2009b; FLACH, 2012) buscaram em suas investigações apontar alguns elementos que poderiam ser utilizados na construção de indicadores de qualidade. Nesse sentido, há um conjunto destes elementos, porém, a literatura educacional sobre o tema, converge no entendimento de que estes elementos necessariamente devem ter proximidade com aspectos da justiça social, valorização dos trabalhadores em educação, uso responsável dos recursos para a educação; gestão e organização do trabalho escolar de forma participativa; ação/prática pedagógica emancipatória e a educação como direito à cidadania.

A *Dimensão Sociopolítica* assume um papel estratégico nesse cenário, pois se relaciona diretamente com o desenvolvimento das políticas (planos, ações e/ou programas) públicas, uma vez que apresenta, em sua identidade, o atendimento às necessidades sociais e às demandas políticas da comunidade em que a organização escolar está inserida. Aqui a participação qualificada²⁸ dos sujeitos também é evidenciada, pois a participação torna-se um importante agente regulador da qualidade social da educação por meio do efetivo exercício da democracia e como elemento de mudança. Esta dimensão relaciona-se com a noção de justiça social a partir das ideias de equidade e solidariedade; no sentido de concretizar a noção de que uma sociedade justa deve estar comprometida com a garantia de direitos, criando mecanismos de proteção para amenizar as desigualdades sociais. Assim a qualidade social da educação emerge como um sistema aberto e adaptável, alinhado ao atendimento direto das demandas sociais oriundas da comunidade acadêmica.

E a *Dimensão Socioeconômica* é aquela que busca perceber a qualidade social da educação a partir dos recursos financeiros e materiais, estruturas, normas burocráticas e mecanismos de coordenação, a preparação orçamentária, a provisão de equipamentos e instrumentos materiais e tecnológicos, gestão destes recursos, entre outros elementos. A efetivação da qualidade social da educação passa necessariamente pelo aporte de recursos para o custeio de ações, planos e projetos frente às demandas educacionais dos atores sociais. Percebam que a visão do administrador/gestor dos recursos tem potencial de modificar as estruturas das instituições de ensino, e ainda o alcance dos objetivos educacionais elencados pela comunidade escolar e acadêmica, as políticas públicas educativas e o próprio sentido da ação pedagógica no contexto desigual que se apresenta a educação. A qualidade social da educação nesse contexto, se apresenta alinhada a uma noção de eficiência, tendo ainda como subsídios em sua composição a produtividade operacional e ainda elementos da racionalidade científica.

As dimensões que evidenciamos acima não possuem fronteiras claras, na verdade, relacionam-se entre si de maneira intensa e de forma não hierárquica, uma

²⁸ Por participação qualificada, entendemos – pela perspectiva de Catani e Gutierrez (1998); e Flach (2012) – como sendo o movimento que possibilita a participação consciente e efetiva dos sujeitos na tomada de decisão, não reduzida a uma questão de método (votação da maioria), no qual a população é levada a contribuir nos processos decisórios, mas estas são realizadas de maneira a desconsiderar os valores e interesses coletivos.

está contida na outra de forma harmônica. Essa relação acaba por evidenciar mais uma vez a complexidade imposta ao campo de estudo frente ao entendimento da “qualidade social da educação”, no contexto da materialidade da vida cotidiana dos espaços de ensino. A partir da utilização das categorias (Dimensão Sociocultural, Dimensão Sociopolítica e Dimensão Socioeconômica), expomos os achados deste estudo de forma a construir um panorama da produção acadêmica dos artigos (nacionais e internacionais) e teses e dissertações (brasileiras).

Essas categorias acabam por representar as diferentes dimensões sociais que dão conta dos *modos* e os *hábitos* de vida dos sujeitos, para além do que acontece apenas no interior dos espaços das instituições de ensino. As dimensões sociais não podem ser desconsideradas quando nos referirmos aos processos educativos sob a perspectiva macro e micro, elas relacionam-se diretamente com os diferentes contextos da educação brasileira, como, por exemplo, a situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante, ou ainda sua renda familiar e a necessidade (ou não) de trabalho como complemento a esta renda (SILVA, 2009b). As dimensões sociais respondem pela estrutura das condições de vida dos sujeitos como elemento fundante na sua relação com os espaços educativos.

Entendendo o local, como a nossa casa, ou melhor, o que fora produzido em nosso espaço no conjunto das comunidades de pesquisas brasileiras, optamos em utilizar como fonte na construção desse importante referencial, a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT)²⁹. A BDTD/IBICT, adota um modelo baseado em padrões de interoperabilidade, seguindo os preceitos da Iniciativa de Arquivos Abertos (OAI), dessa consegue integrar os sistemas de informação dos diferentes Programas de Pós-Graduação brasileiros avaliados pela CAPES, e disponibiliza um portfólio nacional de teses e dissertações a partir dos respectivos metadados disponibilizados pelas Instituições de Ensino Superior (IES), semelhante ao que encontramos junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

No início deste movimento de pesquisa, nos deparamos com 57 (cinquenta e sete) produções acadêmicas que se relacionavam – de alguma forma – com a

²⁹ O banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) é composto por 430.143 dissertações e 584.793 teses oriundos de 116 Instituições de Ensino Superior (**Fonte:** BDTD/IBICT).

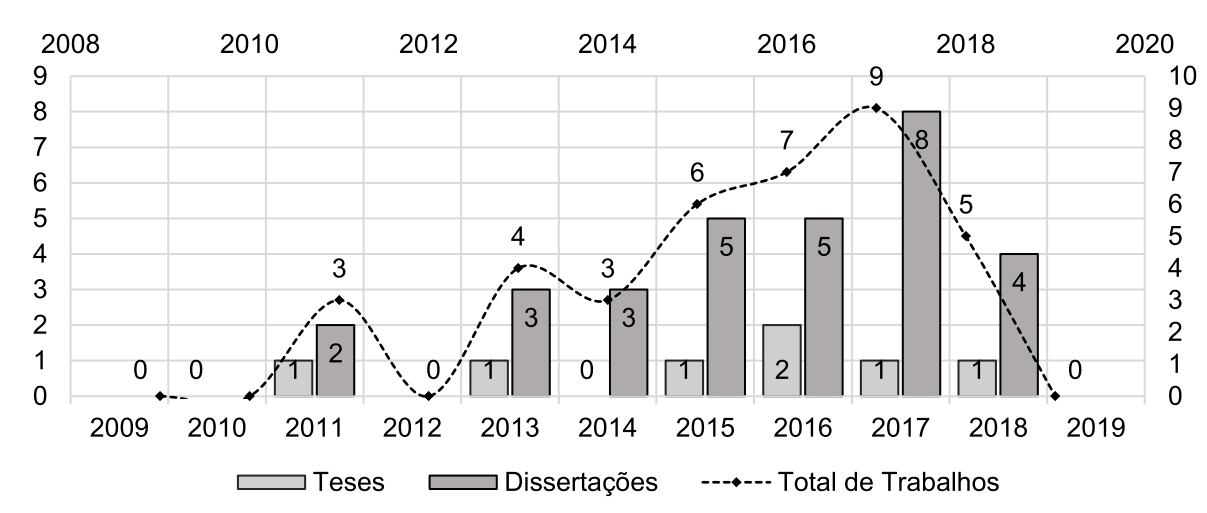
temática da qualidade social da educação, porém, de posse desse material, e com um olhar um pouco mais atento, percebemos que efetivamente a temática da qualidade social da educação aparecia de forma clara em 37 (trinta e sete) produtos de pesquisa da Pós-Graduação (*tabela 1*). Assim, iniciamos as análises buscando observar o comportamento da produção de teses e dissertações dentro do período de análise, identificando a tipologia destas produções (teses ou dissertações) e a sua frequência com que incidiam no tempo (*gráfico 1*), de forma a evidenciar a “trajetória” percorrida no campo de pesquisa da qualidade social da educação por Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros.

Tabela 1. Processo de seleção do material bibliográfico (teses e dissertações) componente do *corpus* de análise.

| BASE DE DADOS | DESCRITORES DE BUSCA | CRITÉRIOS DE BUSCA | TOTAL DE ESTUDOS ENCONTRADOS | TOTAL DE ESTUDOS SELECIONADOS |
|---------------|--|---|------------------------------|-------------------------------|
| BDTD/IBICT | qualidade social da educação + qualidade social do ensino + <i>social quality of education</i> + <i>calidad social de la educación</i> | Período: 2009 – 2019 Todos os Campos Assunto Educação Correspondência de Busca: Todos os Termos | 57 | 37 |

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Gráfico 1. Relação entre a distribuição da produção acadêmica e o tipo de investigação (nível – mestrado/doutorado – desenvolvida na pós-graduação).



Fonte: Elaborado pelo Autor.

Observamos que dentro da Pós-Graduação brasileira, a maior parte do quantitativo se apresenta no formato de dissertações de mestrado, 30 (trinta) dissertações e 7 (sete) teses, representando assim 81,08% de toda a produção acadêmica do período. Houve momentos onde a produção acadêmica foi suprimida, no formato de teses e dissertações ao menos, nos anos de 2009 – 2010, 2012 e 2019. Houve inicialmente períodos de oscilação – no que se refere ao quantitativo da produção acadêmica – entre os anos de 2010 e 2014, porém, após esse período – até o ano de 2017 – há uma constante crescente nas produções acadêmicas, e um forte declinando a partir de 2018. O platô do quantitativo que apresentamos foi em 2017, com 9 (nove) produções no total, cerca de 24,32% (um quarto) de tudo o que foi produzido no período.

Buscando indicar os “polos produtores” destes estudos, no sentido de nos aproximarmos desta rede de pesquisa que fomenta a produção acadêmica junto à temática da qualidade social da educação (*quadro 1*), elencamos as Instituições de Ensino Superior no qual as teses e dissertações vinculam-se. Este movimento é de extrema importância, pois nos auxilia a compreender o campo de estudo nacional produtor dos novos saberes ligados a temática de investigação, e ainda acaba por dar visibilidade a estas comunidades de pesquisa. Temos assim o desenho do campo de estudos da qualidade social da educação, de forma a identificar os sujeitos-pesquisadores, suas redes de investigação, suas instituições vinculadas e ainda os Programas de Pós-Graduação que compõem este complexo contexto de produção acadêmica.

Quadro 1. Relação de Programas de Pós-Graduação brasileiros produtores de investigações referentes à temática da “qualidade social da educação” (2009 - 2019).

| PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO | N | %^{APR} |
|--|----------|------------------------|
| Programa de Pós-Graduação em Educação | 21 | 56,76 |
| Programa de Pós-Graduação em Economia | 2 | 5,41 |
| Programa de Pós-Graduação em Administração | 2 | 5,41 |
| Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira | 1 | 2,70 |
| Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática | 1 | 2,70 |
| Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social | 1 | 2,70 |
| Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade | 1 | 2,70 |
| Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade | 1 | 2,70 |
| Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Aprendentes | 1 | 2,70 |

| | | |
|--|-----------|------------|
| Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações de Sistemas Públicos | 1 | 2,70 |
| Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública | 1 | 2,70 |
| Programa de Pós-Graduação em Serviço Social | 1 | 2,70 |
| Programa de Pós-Graduação em Política Social | 1 | 2,70 |
| Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde | 1 | 2,70 |
| Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Território | 1 | 2,70 |
| TOTAL | 37 | 100 |

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Os Programas de Pós-Graduação da área da Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, e o Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade), representam cerca de 64,86%, mais da metade de toda a produção acadêmica da temática. Destacamos aqui a presença dos programas de Pós-Graduação em Administração e Economia (juntos com 10,8% do quantitativo dos trabalhos) pelo interesse na problemática de pesquisa da qualidade social da educação, porém, nestes programas ela é atravessada por indicadores de desempenho organizacional, inevitavelmente surgem: a eficiência e a eficácia como elementos reguladores. Os estudos em gestão pública/educação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Aprendentes, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações de Sistemas Públicos e Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública), na perspectiva dos processos, também demonstram interesse particular na temática da qualidade, totalizando 8,11% do quantitativo do *corpus* de análise.

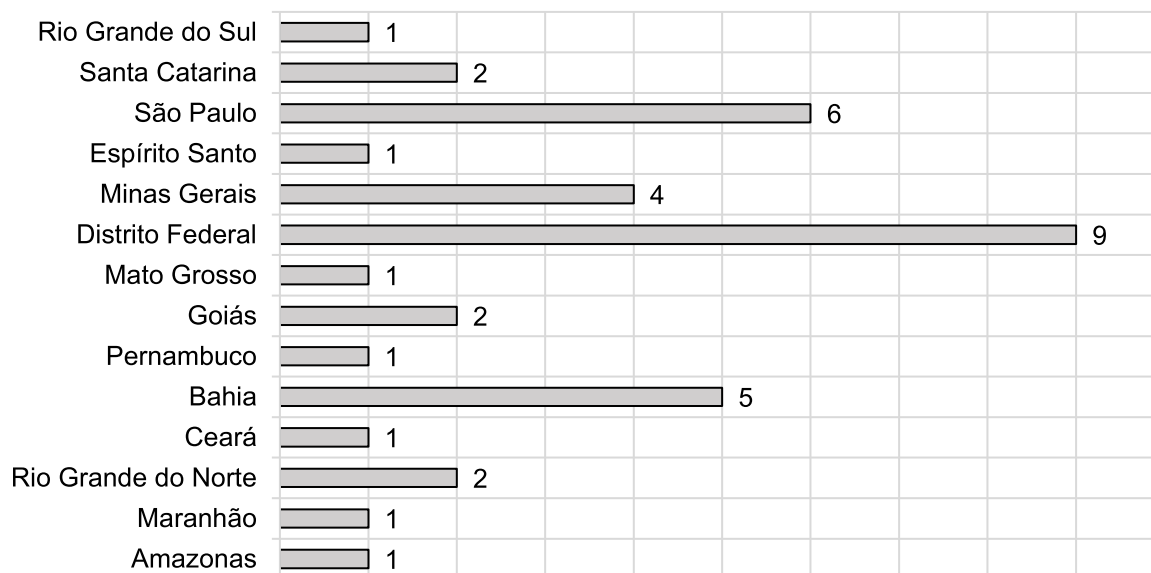
As comunidades de pesquisa ligadas aos temas do desenvolvimento social e humano, cultura e ambiente (Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social; Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade; Programa de Pós-Graduação em Serviço Social; Programa de Pós-Graduação em Política Social; Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde; e o Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Território), sob diferentes contextos focalizaram seus esforços no entendimento das problemáticas associadas a qualidade da educação (com cerca de 16,22%). Aqui evidenciamos a complexidade dos estudos que trazem em seus aportes a qualidade social da educação como elemento de debate, compondo-se a

partir de diversos campos disciplinares do saber, circundando a temática, buscando desvelar os diferentes mecanismos da sua operacionalidade.

Dessa forma, entendendo essa construção sob uma perspectiva bourdieana de construção do conhecimento, é possível identificarmos no sentido da organização sistemática desse conhecimento, as influências por ele sofridas no nível de instituição, a forma como o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa ocorreu (financiamento); a perspectiva teórico-epistemológica adotada pelo pesquisador; a relação estabelecida entre pesquisador-objeto; os modos de regulação que este conhecimento produzido passa dentro do seu próprio campo disciplinar do saber. Percebam aqui que este tipo de “mapeamento” da produção acadêmica, possibilita a construção de uma verdadeira cartografia (*gráfico 2*) desta arena dedicada a distribuição de capital científico, como aponta Bourdieu (1983, p. 136) ao refletir sobre os caminhos percorridos na produção do conhecimento sistematizado.

universo “puro” da mais “pura” ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes se revestem de formas específicas. (BOURDIEU, 1983, p. 122).

Gráfico 2. Distribuição da produção do conhecimento sobre a temática da "qualidade social da educação" nas teses e dissertações componentes do *corpus* de análise.



Fonte: Elaborado pelo Autor.

Neste cenário de produções acadêmicas brasileiras (teses e dissertações) temos o Distrito Federal com 9 (nove) estudos (cerca de 24,32% do total de

investigações); seguido dos Estados de São Paulo com 6 (seis) investigações (cerca de 16,21% do total de investigações); Bahia com 5 (cinco) estudos (cerca de 13,51% do total de investigações); Minas Gerais com 4 (quatro) estudos (cerca de 12,50% do total de investigações); Santa Catarina, Goiás e Rio Grande do Norte com 2 (dois) estudos (cerca de 5,40% do total de investigações) cada um, e o Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Mato Grosso, Pernambuco, Ceará, Maranhão e Amazonas com 1 (um) estudo (cerca de 2,70% do total de investigações) cada um destes Estados;

Destacamos aqui os estudos oriundos do Distrito Federal nas investigações produzidas junto a Universidade de Brasília (UNB), e seus programas de Pós-Graduação em Educação; Pós-Graduação em Gestão Pública; Pós-Graduação em Política Social; e Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. No contexto da produção dos conhecimentos sobre a temática da “qualidade social da educação”, a Universidade de Brasília (UNB) torna-se um polo no desenvolvimento de estudos que versam sobre a temática, esta produção representa cerca de 24,32% de todos os estudos que compõem este *corpus*, quase um quarto de toda essa produção. Destacam-se ainda as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste, com respectivamente 12 (doze), 11 (onze) e 10 (dez) investigações desenvolvidas; a região Norte apresentou apenas a produção de 1 (uma) investigação transversal ao tema da “qualidade social da educação”, enquanto que a região Sul apresentou 3 (três) investigações.

Tabela 2. Síntese do processo de categorização do *corpus* de análise, da temática da “qualidade social da educação” a partir da produção bibliográfica de distintas comunidades de pesquisa (teses e dissertações nacionais) entre os anos de 2009 e 2019.

| DIMENSÕES | N | %^{APR} |
|-------------------------|-----------|------------------------|
| Dimensão Sociocultural | 11 | 29,72 |
| Dimensão Sociopolítica | 21 | 56,75 |
| Dimensão Socioeconômica | 5 | 13,53 |
| TOTAL | 37 | 100 |

Fonte: Elaborado pelo Autor.

No sentido de sistematizar os achados sobre a construção do conhecimento sobre a temática da “qualidade social da educação na perspectiva das teses e dissertações nacionais (2009 – 2019), com o auxílio das categorias elencadas anteriormente, buscamos dar sentido aso dados apresentados (*tabela 2*). Este

movimento é importante pois acaba por evidenciar o rigor científico presente na construção dos Estados do Conhecimento a partir do uso de categorias produzidas na perspectiva dialética.

Os dados acabam por evidenciar uma predileção por parte de comunidades de pesquisa que investigam os fenômenos relacionais a qualidade social da educação, a compreensão desse fenômeno a partir de uma perspectiva sociopolítica (56,75%), onde se destacam as análises das políticas de governo e estado, planos de ações ou mesmo programas especiais de construção de indicadores, aferições ou mesmo fomento e estímulo a qualidade social no contexto da escola. Já a dimensão sociocultural (29,72%) surge principalmente na análise das práticas escolares, de currículo ou de gestão que provoquem no ambiente educativo a reflexão sobre a importância da qualidade social da educação, no contexto de multimodalidade da educação brasileira. O olhar sobre a qualidade social da educação pelo viés da gestão de recursos e sua utilização para a aferição da qualidade (dimensão socioeconômica) surge de forma bastante tímida no quantitativo do *corpus* de análise, cerca de 13,53%.

Em alguma medida os dados da produção acadêmica nos artigos (nacionais e internacionais) se assemelham aos conhecimentos desenvolvidos nas teses e dissertações brasileiras no sentido do foco no entendimento das problemáticas relativas à qualidade social da educação aparecem em sintonia (se nos atermos as dimensões de análise). O enfoque tanto político, quanto cultural são evidenciados nesta investigação como sendo os que aparecem majoritariamente na intenção de estudo das comunidades de pesquisa. Este fato pode indicar ainda o quão profícua são estas dimensões no contexto do campo de estudos da qualidade social da educação, devendo ser ainda mais estimulada para – no futuro – ser (re)apropriada pelas políticas educacionais, ou ainda esse indicativo denota um desinteresse generalizado destas mesmas comunidades pelo impacto das questões econômicas no fomento a uma educação que privilegie em seu bojo a qualidade social.

Junto a produção global, a partir de artigos produzidos por diferentes comunidades de pesquisa do campo da Educação, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a partir dos dados disponibilizados pela plataforma de pesquisa acadêmica

*Web of Science*³⁰ que possui em seu *corpus* cerca de 159 milhões de registros, relacionados a mais de 9.000 instituições acadêmicas, corporativas e governamentais. Na composição do *corpus* de análise, tivemos contato inicialmente com 311 (trezentos e onze) artigos advindos da plataforma *Web of Science*, neste momento nos debruçamos sobre os estudos no intuito de selecionar aqueles que realmente são do escopo da pesquisa, ou seja, utilizando a leitura flutuante elencamos aqueles artigos que tinham em seu bojo discussões sobre o fenômeno da qualidade social da educação, a partir das categorias de *inclusão, responsabilidade social, qualidade, equidade, relevância social, desenvolvimento social, escola e universidade (tabela 3)*.

Tabela 3. Processo de seleção do material bibliográfico (artigos) componente do *corpus* de análise.

| BASE DE DADOS | DESCRITORES DE BUSCA | CRITÉRIOS DE BUSCA | TOTAL DE ESTUDOS ENCONTRADOS | TOTAL DE ESTUDOS SELECIONADOS |
|-----------------------|--|--|------------------------------|-------------------------------|
| <i>Web of Science</i> | qualidade social da educação + qualidade social do ensino + <i>social quality of education</i> + <i>calidad social de la educación</i> | Período: 2009 – 2019 Relevância Títulos Palavras-Chaves Resumo | 311 | 104 |

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Tabela 4. Relação entre país de origem da produção bibliográfica componente do *corpus* de análise e o ano desta produção acadêmica.

| | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | N | %APR |
|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|--------|
| África do Sul | - | - | 1 | - | - | - | - | 1 | - | 2 | - | 4 | 3,85% |
| Argentina | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | 1 | 0,96% |
| Bolívia | - | 1 | - | 1 | - | 3 | - | - | - | - | - | 5 | 4,81% |
| Brasil | 5 | 6 | 4 | 4 | 6 | 2 | 5 | 3 | 3 | 5 | 4 | 47 | 45,19% |

³⁰ A plataforma acaba reunindo em sua coleção principal seis bancos de dados online de reconhecidas instituições acadêmicas internacionais, a saber: *Science Citation Index Expanded; Social Sciences Citation Index; Arts & Humanities Citation Index; Emerging Sources Citation Index; Book Citation Index e Conference Proceedings Citation Index*, além de bancos de dados de caráter regional, como o *Chinese Science Citation Database; SciELO Citation Index; Korea Citation Index e Russian Science Citation*.

| | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|------------|-------------|
| Chile | - | - | - | - | 3 | - | - | - | - | 1 | - | 4 | 3,85% |
| Colômbia | - | - | 1 | 1 | - | 1 | 1 | - | - | - | 1 | 5 | 4,81% |
| Costa Rica | - | - | - | - | 1 | - | 3 | 1 | - | 2 | 2 | 9 | 8,65% |
| Cuba | 1 | - | - | - | - | - | - | 1 | - | 1 | - | 3 | 2,88% |
| México | 2 | 3 | - | 3 | 2 | - | - | 2 | 1 | 6 | - | 19 | 18,27% |
| Peru | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | 1 | 0,96% |
| Portugal | - | - | - | - | 2 | - | - | - | - | 1 | - | 3 | 2,88% |
| Uruguai | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 1 | - | 2 | 1,92% |
| Venezuela | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 0,96% |
| TOTAL | 8 | 11 | 6 | 10 | 14 | 6 | 9 | 9 | 5 | 19 | 7 | 104 | 100% |

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Após esse movimento de imersão do material bibliográfico (artigos), construímos nosso *corpus* analítico a partir de 104 (cento e quatro) investigações disponibilizadas pela base da *Web of Science* e produzidos por diferentes comunidades de pesquisa imersas nos campos das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas. Do total de estudos encontrados (311), cerca de 33,44% de todo o material compôs o *corpus* de análise, aproveitamos e buscamos identificar a origem dos estudos sobre a qualidade social da educação (*tabela 4*). A produção acadêmica sobre a temática da “qualidade social da educação”, a partir dos dados componentes do *corpus* de análises deste estudo, se estabelece nos respectivos países: África do Sul, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, México, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela (*figura 2*). Sendo que destes, destacamos, como países majoritários na produção de conhecimentos frente a temática: o Brasil (45,19% de todo o *corpus* de análise), México (18,27% da produção acadêmica) e Costa Rica (8,65% do total das investigações). Os dados que produzimos acabam corroborando os apontamentos de Charlot (2015) no que se refere ao “nicho” no qual os estudos sobre a “qualidade social da educação” se situam no Brasil.

Figura 2. Mapa com a distribuição da produção bibliográfica (artigos) com discussões sobre a temática da qualidade social da educação, em destaque: África do Sul, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, México, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela.



Fonte: Elaborado pelo Autor.

A partir dos dados produzidos, percebemos que a produção acadêmica sobre a “qualidade social da educação” acaba por evidenciar uma perspectiva latino-americana sobre “qualidade” no contexto da educação (especialmente a pública). De todos os estudos que compõem esta pesquisa de levantamento, cerca 93,27% de todos os artigos presentes na plataforma, produzidos entre os anos de 2009 e 2019, são oriundos de países da América Latina. Para Santos, Ourique e Silva (2007), esta forma de compreender a qualidade emerge em um cenário de lutas e embates, uma alternativa à imposição da “Qualidade Total”, implementada nos países latino americanos a partir da incorporação das políticas neoliberais das décadas de 1980 e 1990.

Um destaque importante ao nos referirmos ao Brasil, neste contexto, é a constância em suas produções é o único país que teve artigos publicados com o tema em todo o período do estudo aqui apresentado (2009 – 2019), tendo uma média anual de 4,7 investigações publicizadas por ano, enquanto o México tem uma média de 1,9 ao ano e Costa Rica com cerca de 0,9 estudos por ano. Aparentemente, a produção de estudos frente a temática da “qualidade social da educação” circula entre o Brasil e o México. Ao utilizamos as categorias de análise que elencamos anteriormente no

entendimento do “local”, é possível perceber algumas predileções nos estudos desenvolvidos sobre a temática da qualidade da qualidade social da educação no contexto presente neste *corpus* de análise (tabela 5).

Tabela 5. Síntese do processo de categorização do corpus de análise, da temática da “qualidade social da educação” a partir da produção bibliográfica de distintas comunidades de pesquisa (nacionais e internacionais) entre os anos de 2009 e 2019.

| DIMENSÕES | N | %^{APR} |
|-------------------------|------------|------------------------|
| Dimensão Sociocultural | 32 | 30,76 |
| Dimensão Sociopolítica | 65 | 62,50 |
| Dimensão Socioeconômica | 7 | 6,74 |
| TOTAL | 104 | 100 |

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Os dados apontam – por parte das comunidades de pesquisa nacionais e internacionais – que parte dos estudos sobre a temática da qualidade social da educação busca compreender este fenômeno pelo viés sociopolítico (62,50%), especialmente no que se refere a práticas governamentais das diferentes nações. Neste conjunto temos estudos que evidenciam políticas institucionais de estímulo e fomento a qualidade social no contexto educativo, “desenhos” de planos de ações de qualidade social nas escolas de educação básica, análises de desdobramentos de projetos nacionais de educação a partir da perspectiva da qualidade social da educação e a formação de professores. A dimensão sociopolítica aparentemente se efetiva como o principal elemento de estudos de pesquisadores a nível global, pois a noção da política é aquela que mais se aproxima de marcos regulatórios e normativos que efetivam (em nível nacional ou mesmo institucional) a qualidade social da educação em um contexto de prática educativa.

A dimensão sociocultural (30,76%) por sua vez, surge neste contexto de produção de conhecimento de forma bastante diversa tendo como foco das problemáticas de estudo a cultura organizacional da escola, acesso, permanência e evasão na Educação Básica, a inovação nos currículos da Educação Superior e ainda elementos exógenos ao cotidiano escolar mas que possuem forte influência no seu desenvolvimento, como as questões relativas ao trabalho (aluno jovem-trabalhador), a crença dos alunos em um educação com qualidade social, entre outros. A dimensão

sociocultural pode ainda ser percebida através das estratégias utilizadas pelos sujeitos de forma a garantir uma melhor qualidade de vida, tendo nos processos educativos, os elementos necessários para esta garantia.

A dimensão socioeconômica apresenta a menor taxa de frequência nesse quantitativo, cerca de 6,74% de toda a produção bibliográfica pertencente ao corpus de análise, ou seja, nem 10% da produção acadêmica em formato de artigos tem por foco compreender os fatores econômicos que privilegiam a qualidade social da educação. Reunidos nesta dimensão temos estudos que discorrem sobre o investimento em educação de qualidade social a partir dos Sistemas Nacionais de Educação de países da América Latina, os modelos de gestão de recursos para a qualidade social da educação no contexto da diversidade dos espaços educativos e as demandas educacionais (equipamentos e infraestrutura) emergentes para uma educação de qualidade. Estes estudos acabam por focalizar seus esforços em questões específicas do contexto escolar/universitário, onde a gestão e a alocação dos recursos financeiros são o destaque.

Seguimos a consecução deste estudo, trazendo elementos para o entendimento do fenômeno da *qualidade social da educação*, nesse sentido, colocamos mais um ingrediente para essa compreensão: a Educação Superior. Assim evidenciamos, nesse complexo no qual se insere a qualidade da educação, os arranjos e das arquiteturas institucionais que ofertam esse nível da educação, desvelando dessa forma o *locus/campo* da investigação: os *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, a partir da leitura teórica do *contexto emergente da Educação Superior*.

3 O CONTEXTO EMERGENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM PANORAMA DOS ARRANJOS E ARQUITETURAS INSTITUCIONAIS BRASILEIRAS

Como já anunciamos anteriormente, as novas configurações da Educação no contexto brasileiro (CAVALCANTE, 2000), fizeram emergir uma série de instituições de ensino que objetivaram o atendimento de um conjunto de demandas sociais advindas das novas formas de ser e estar no mundo contemporâneo alinhado ao avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (SILVEIRA; BAZZO, 2009), a velocidade com que o conhecimento é produzido e disseminado (LIMA; FARIA; TOSCHI, 2014) e particularmente, as mudanças mundo do trabalho (OLIVEIRA; MASSARO, 2014). Nesse cenário de mudanças, emergem novas perspectivas para a Educação Superior no Brasil, a partir da ruptura de um modelo weberiano ideal de “universidade” elaborado no século XIX e início do XX, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Esta que evidencia e (re)afirma o papel social da universidade como direito de todos (CUNHA, 2011); a implementação de Medidas Provisórias, Leis e Decretos³¹ viabilizando o aumento do número de matrículas no ensino superior nas Instituições de Ensino Superior públicas e o crescimento de Instituições de Ensino Superior privadas (AGAPITO, 2016) e a implementação da lógica de expansão do Ensino Superior com investimento do capital privado (NEVES; MARTINS, 2018). Como características do atual Sistema de Ensino Superior brasileiro, podemos destacar:

I) coexistência de instituições universitárias e não universitárias; II) segmento de instituições mantidas pelo poder público (federal, estadual e municipal) que oferece ensino gratuito e de um segmento de instituições, mantidas pela iniciativa privada, e que se sustentam, principalmente, a partir da cobrança de mensalidades; III) heterogeneidade em termos de qualidade acadêmica entre os segmentos públicos e privados e também no interior desses dois segmentos; IV) distribuição de matrículas muito desequilibrada entre os segmentos público e privado, tanto na graduação quanto na pós-graduação, e fraca diferenciação da oferta no ensino superior como um todo; V) forte concentração, no MEC, das prerrogativas de formulação de políticas e dos instrumentos de supervisão, controle e avaliação sobre o sistema federal e privado; VI) modelo de financiamento que compromete a expansão da matrícula e a inclusão social; VII) acesso ao ensino superior com caráter amplamente excludente, apesar das políticas de inclusão; VIII) consolidação de um vigoroso sistema de pós-graduação, baseado em uma avaliação trienal por pares e programas contínuos de fomento; e IX) preocupação crescente

³¹ Como a implementação do Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

com a internacionalização do ensino superior (NEVES; MARTINS, 2018, p. 99)³².

As Instituições de Ensino Superior brasileiras se apresentam inicialmente a partir de 2 (duas) perspectivas: a de *caráter público* ou de *caráter privado*. Sendo públicas (mantidas pelo Poder Público) podem ser geridas pelos diferentes entes federados (União, Estados e Municípios), já as privadas são geridas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado com ou sem finalidade de lucro, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.394/96³³), no Capítulo IV – Da Educação Superior, em seu artigo 45º “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Se privadas, sem a finalidade de lucro, recebem uma das seguintes denominações: *comunitárias* que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade civil organizada, *confessionais* que atendem a determinada orientação confessional e ideológica ou *filantrópicas* que prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado (Lei Federal nº 9.394/96 em seu artigo 19º, o Decreto Federal nº 2.306/97 em seu artigo 5º, e o Decreto Federal nº 9.235/17).

O espaço da educação universitária é multifacetado por natureza e recebe diversas denominações. De forma arbitrária, a Universidade acaba sendo a unidade representativa da perspectiva de formação em nível superior, porém, Cavalcante (2000) nos apresenta um outro cenário, um conjunto de outras instituições que ofertam

³² Importante fazermos uma importante distinção sobre as categorias administrativas das instituições de ensino, a partir da natureza da instituição. Enquanto pública, as instituições podem ser: Federais, Estaduais e Municipais; sendo públicas são mantidas pelo Poder Público (Federal, Estadual e Municipal respectivamente). Ou ainda privadas, com diferentes estruturas: com fins lucrativos (mantida por ente privado, com fins lucrativos), sem fins lucrativos não beneficente (mantida por ente privado, sem fins lucrativos; podendo ainda ser confessional ou comunitária), beneficentes (mantidas por ente privado, sem fins lucrativos, detentora de Certificado de Assistência Social, podendo serem do “tipo” confessional ou comunitária). Há também instituições denominadas como “Especial” atendendo ao art. 242 da Constituição Federal, uma instituição educacional oficial criada por lei estadual ou municipal, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto não gratuita (BALBO, 2018).

³³ Um destaque importante é a forma orgânica que a Legislação Educacional, com o passar do tempo vai ganhando corpo, o Decreto Federal nº 2.306/97 que regulamenta o Sistema Federal de Ensino é revogado pelo Decreto Federal nº 3.860/01 que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições; que por sua vez, posteriormente é revogado pelo Decreto Federal nº 5.773/06 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino; mais tarde sendo revogado pelo Decreto Federal nº 9.235/17 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

a Educação Superior em moldes semelhantes a Universidade. A própria Lei Federal nº 9.394/96 compreende este fenômeno, porém não nomina esses entes responsáveis pela oferta da Educação Superior para além das “Universidades” e “Instituições Não-Universitárias” (artigos 48, 51, 52, 53 e 54 – referindo-se a diplomas e processos seletivos). Em 1997, Lei Federal nº 9.394/96 passou a ser regulamentada pelo Decreto Federal nº 2.306/97 que define a organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior do Sistema Federal de Ensino. Com o passar do tempo, outros modelos de arquiteturas institucionais aos moldes da Universidade foram sendo criadas e equiparadas a esta institucionalidade. Assim temos: *Instituições Universitárias de Ensino Superior, Centros Universitários de Ensino Superior e Instituições Não-Universitárias de Ensino Superior (figura 3).*

Figura 3. Organização acadêmica do Ensino Superior brasileiro na perspectiva dos diferentes tipos de instituição que estão inseridas no Sistema Educacional brasileiro e suas respectivas ofertas na Educação Superior.



Fonte: Elaborado pelo Autor.

As *Instituições Universitárias de Ensino Superior* são compostas por *Universidades* e *Universidades Especializadas*, instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior e caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Organizadas por campo do saber, nas quais deverá ser assegurada a existência de atividades de ensino e pesquisa em áreas básicas e/ou aplicadas, ofertando cursos de Graduação e Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu* – Especializações, Mestrados e Doutorados. No contexto dos *Centros Universitários de Ensino Superior* temos os *Centros Universitários* sendo instituições pluricurriculares, abarcando uma ou mais áreas do conhecimento e os *Centros Universitários Especializados* atuando em uma área de conhecimento específica ou de formação profissional. Ambas instituições

apresentam oferta de cursos *lato sensu* e *stricto sensu* – Especializações e Mestrados (CAVALCANTE, 2000).

As *Instituições Não-Universitárias de Ensino Superior* formam uma estrutura acadêmica junto ao sistema de organização da Educação Superior bastante complexa e emergente, é (re)significada por várias perspectivas e visões sobre o papel da Educação no contexto brasileiro. Nesse cenário temos as *Faculdades*, *Faculdades Integradas*, *Institutos Superiores* (Escolas Superiores), instituições que ofertam Educação Superior semelhantes as Universidades e Centros Universitários, porém estas institucionalidades não são referendadas ou definidas detalhadamente nos textos legais.

Cavalcante (2000, p. 21) aponta está “indefinição legal” como um importante aspecto no entendimento do papel destas instituições no contexto brasileiro e indica ainda a Resolução CNE/CES nº 03/98 e a Portaria MEC nº 612/99 como sendo os dispositivos que nominam estas instituições usando “a mesma expressão da LDB, isto é, Instituições Não-Universitárias de Educação Superior”. Outra problemática que emerge nesse cenário é a utilização sinônima de Institutos Superiores e Escolas Superiores, a Lei Federal nº 5.540/68 aponta os Institutos Superiores como majoritariamente voltados para a pesquisa, mas a Lei Federal nº 9.394/96 reconfigura estes espaços como instituições de ensino. Faculdades e Faculdades Integradas ofertam cursos de Graduação e Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu* – Especializações e Mestrados; já os Institutos Superiores (Escolas Superiores) possuem em seu leque de ofertas cursos de Graduação e Pós-Graduação *lato sensu*. Importante termos em mente que a vocação universitária para pesquisa é seletiva, para efeitos legais, o exercício do desenvolvimento da pesquisa passou a ser atividade obrigatória apenas – a partir da Lei Federal nº 9.394/96 – nas universidades, e opcional nos centros universitários e não-obrigatória para as instituições não-universitárias de ensino superior.

No conjunto das *Instituições Não-Universitárias de Ensino Superior* ainda temos duas que nos chamam a atenção e possuem relação direta com o trabalho aqui exposto nesta investigação: os *Centros Federais de Educação Tecnológica* e os *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, instituições estas vinculadas a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica. Os *Centros Federais de*

Educação Tecnológica criados pela Lei Federal nº 6.545/1978, são instituições de regime especial, de natureza pluricurricular e multiunidade, ofertam cursos de qualificação profissional, cursos técnicos de nível médio, de forma a torna-se um importante centro de qualificação profissional de nível médio especializado, para o atendimento as demandas oriundas do mercado de trabalho. Progressivamente, com a Lei Federal nº 8.711/93, passou a oferecer cursos superiores de graduação (Licenciatura, Tecnologia e Bacharelado) e cursos superiores de Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu* – Especialização, Mestrado e Doutorado. Otranto (2010), aponta que essas instituições emergem em um cenário de substituição as Escolas Técnicas Federais e/ou Escolas Agrotécnicas Federais existentes no Brasil, como respostas às demandas por formação profissional ao desenvolvimento econômico estabelecido no país ao final da década de 1970.

Os *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, por sua vez, emergem sob outro cenário educativo, dentro da proposta de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, onde as demandas do mundo do trabalho fazem com que o papel estratégico da modalidade seja (re)vista para o desenvolvimento da nação. Esta institucionalidade, criada a partir da Lei Federal nº 11.892/08, é denominada como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008). Aqui observamos uma nova proposta de instituição no Sistema Educativo brasileiro: uma instituição de ensino ligada essencialmente a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica que além de abarcar o nível médio da formação técnica (concomitante, subsequente ou integrada), passa a articular conjuntamente a Educação Superior *lato sensu* e *stricto sensu*, a partir de uma política pública de educação pautada sob o olhar da equidade, da inclusão e da justiça social.

O cenário da Educação Superior se compõe de forma multidiversa, é uma organização orgânica e vai se modificando ao longo que novas demandas (sociais) passam a ser incorporadas a necessidade de formação de pessoal qualificado, das demandas do mundo do trabalho e da produção de conhecimento. Esta complexidade,

em parte, acaba sendo demonstrada a partir dos dados disponibilizados pelo último³⁴ Censo da Educação Superior – 2019³⁵, especialmente quando destacamos os dados relativos ao número de Instituições de Ensino Superior no Brasil por organização acadêmica e categoria administrativa (*tabela 6*); a relação entre as Instituições de Educação Superior e matrículas em cursos de graduação, por organização acadêmica (*tabela 7*); o número de vagas oferecidas nos cursos de Graduação por categoria administrativa (*tabela 8*); o número de matrículas (2008, 2018 e 2019) em cursos de Graduação, por organização acadêmica (*gráfico 3*); e a distribuição do número de matrículas em cursos de Graduação da Rede Federal, por organização acadêmica (*gráfico 4*).

Tabela 6. Número de instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa.

| ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA | UNIVERSIDADES | | CENTROS UNIVERSITÁRIOS | | FACULDADES | | IF's | CEFET's |
|-----------------------|---------------|---------|------------------------|---------|--------------|---------|-----------|---------|
| | Pública | Privada | Público | Privado | Pública | Privada | Pública | |
| Nº Instituições | 107 | 92 | 13 | 217 | 139 | 1.929 | 38 | 2 |
| SUBTOTAL | 199 | | 230 | | 2.068 | | 40 | |
| TOTAL | 2.537 | | | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Segundo o Censo de 2018, há no Brasil um total de 2.537 (duas mil, quinhentos e trinta e sete) instituições que ofertam Educação Superior, destas 299 (duzentas e noventa e nove) públicas, incluindo aqui Universidades, Centros Universitários,

³⁴ O Censo da Educação Superior acontece anualmente desde o ano de 1995, amparado pela Lei de Diretrizes e Base (Lei Federal nº 9.394/96), em 2008 (Portaria Normativa do MEC nº 12/08) as Instituições de Educação são obrigadas por lei em prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por ocasião da realização do Censo da Educação Superior. Em novembro de 2019, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publica a Portaria nº 911/19 que institui o Cronograma do Censo da Educação Superior 2019, com período de coleta dos dados entre 20/01/2020 e 24/04/2020, período de consolidação e homologação dos dados em 22/06/2020 e 31/07/2020, e com data de divulgação do Censo da Educação Superior prevista em 25/09/2020. O último censo disponível pela entidade é o de 2018.

³⁵ O Censo da Educação Superior é produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com o auxílio da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) e Coordenação-Geral do Censo da Educação Superior (CGCES), Coordenação-Geral de Controle de Qualidade e Tratamento da Informação (CGCQTI), e Coordenação de Estatísticas, Indicadores e Controle de Qualidade do Censo da Educação Superior (CEICQCES); e da Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE) com a Coordenação de Editoração e Publicações (COEP).

Faculdades, Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica; e 2.238 (duas mil duzentas e trinta e oito) são da rede privada de educação, incluindo Universidades, Centros Universitários e Faculdades, desta forma, 88,2% de toda a rede de Educação Superior brasileira se encontram vinculada a rede privada. No quadro das Instituições de Ensino Superior Públicas: 128 (cento e vinte e oito) são estaduais (42,8%); 110 (cento e dez) são Federais (36,8%); e 61 (sessenta e uma) são municipais (20,4%); mesmo a maioria da Educação Superior concentrar-se na rede privada, a maioria das Universidades são públicas (53,8%), são 107 (cento e sete instituições), no contexto das Instituições de Ensino Superior privadas, predominam as Faculdades (86,2%). Tendo como recorte as Instituições de Ensino Superior Federais 57,3% correspondem às Universidades, 36,4%; aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs'); 1,8% às Faculdades e 4,5% são Centros Universitários (BRASIL, 2019)³⁶.

Tabela 7. Relação de Instituições de Educação Superior e matrículas em cursos de graduação, por organização acadêmica – Brasil.

| ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA | INSTITUIÇÕES | | MATRÍCULAS | |
|------------------------|--------------|------------|------------------|------------|
| | TOTAL | % | TOTAL | % |
| Universidades | 199 | 7,8 | 4.467.694 | 52,9 |
| Centros Universitários | 230 | 9,1 | 1.906.327 | 22,6 |
| Faculdades | 2.068 | 81,5 | 1.879.228 | 22,2 |
| IF's e CEFET's | 40 | 1,6 | 197.506 | 2,3 |
| TOTAL | 2.537 | 100 | 8.450.755 | 100 |

Fonte: Censo da Educação Superior – 2018.

Das 2.537 (duas mil, quinhentos e trinta e sete) Instituições de Educação Superior, das quais 81,5% são Faculdades. As 199 (cento e noventa e nove) Universidades existentes no Brasil equivalem a 7,8% do total de Instituições de Educação Superior. Por outro lado, 52,9% das matrículas na Educação Superior estão concentradas nas universidades; apesar do alto número de Faculdades (81,5%), nelas

³⁶ Importante destacarmos que no Censo da Educação Superior, é comum encontramos de forma aglutinada os dados dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) e Centros Federais de Educação Tecnológica, acreditamos que o argumento aqui presente é que ambas as instituições fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que descreveremos posteriormente.

estão matriculados apenas 22% dos estudantes. Atualmente existem 37.962 (trinta e sete mil e novecentos e sessenta e dois) cursos de Graduação e 45 (quarenta e cinco) cursos sequenciais são oferecidos no Brasil (BRASIL, 2019).

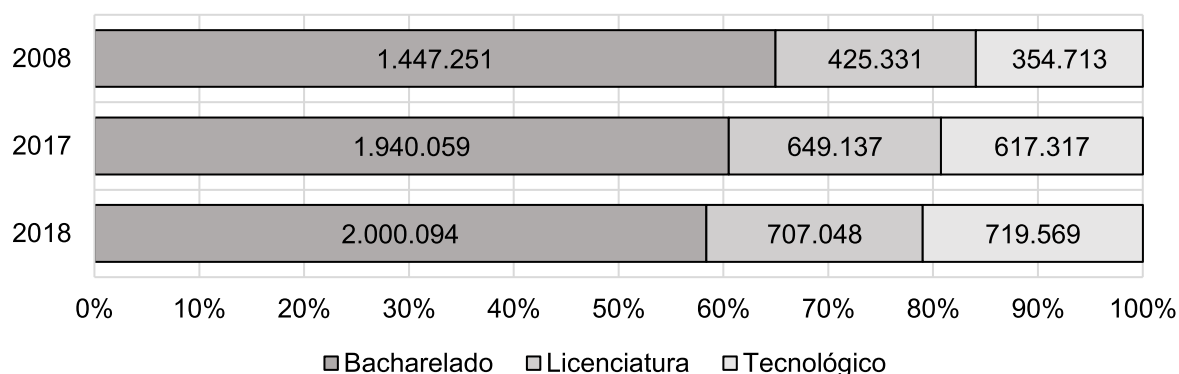
Tabela 8. Número de vagas oferecidas nos cursos de Graduação por categoria administrativa – Brasil.

| CATEGORIA ADMINISTRATIVA | VAGAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO | | | |
|--------------------------|------------------------------|------------------------|------------------------------|---------------------|
| | Total Geral de Vagas | Vagas Novas Oferecidas | Vagas de Programas Especiais | Vagas Remanescentes |
| Pública | 835.569 | 649.726 | 6.974 | 178.869 |
| Federal | 468.861 | 354.635 | 4.825 | 109.401 |
| Estadual | 267.720 | 214.629 | 1.520 | 51.571 |
| Municipal | 98.988 | 80.462 | 629 | 17.897 |
| Privada | 12.693.532 | 9.208.980 | 19.632 | 3.464.920 |
| TOTAL GERAL | 13.529.101 | 9.858.706 | 26.606 | 3.643.789 |

Fonte: Censo da Educação Superior – 2018.

Em 2018, foram oferecidas mais de 13,5 milhões de vagas em cursos de Graduação, sendo 72,9% vagas novas e 26,9% vagas remanescentes; foram oferecidos mais de 26 mil vagas em programas especiais, entre os quais se destacam o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); a rede privada ofertou 93,8% do total de vagas em cursos de Graduação em 2018. A rede pública teve uma participação de 6,2% no total de vagas oferecidas (BRASIL, 2019).

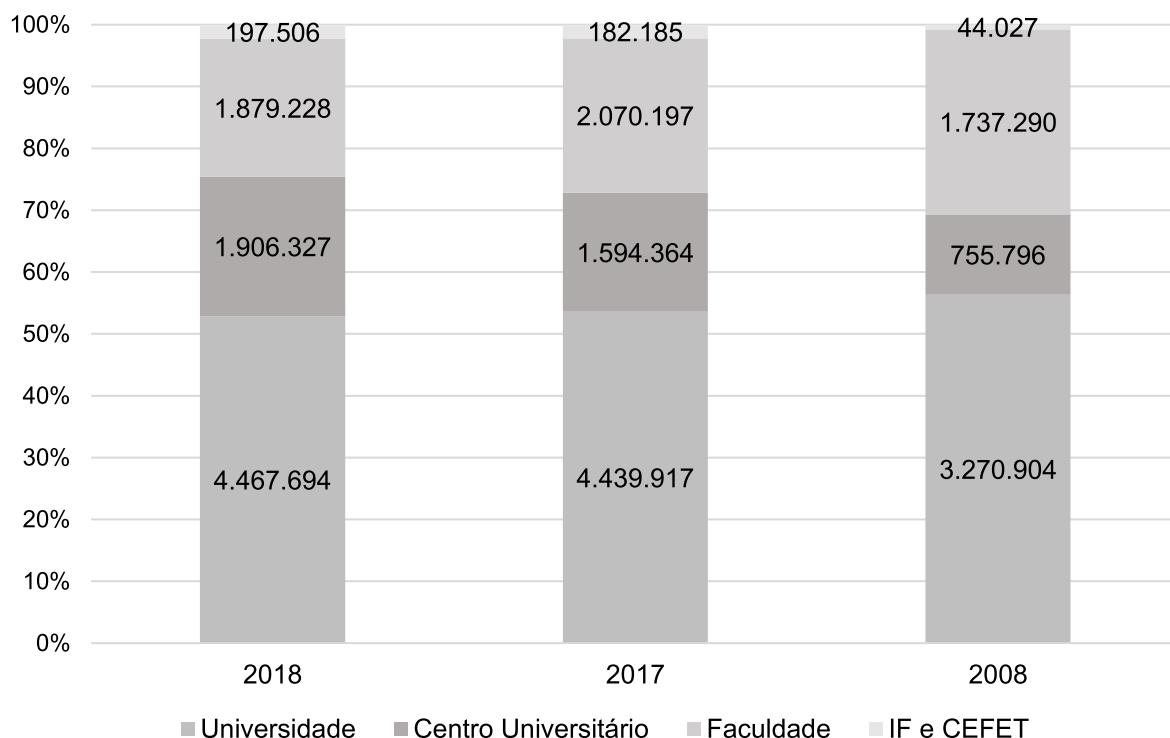
Gráfico 3. Número de ingressos (2008, 2018 e 2019) em cursos de graduação, por grau acadêmico – Brasil.



Fonte: Censo da Educação Superior – 2018.

Com relação ao grau acadêmico da Graduação no Brasil, tendo como referência o número de ingressantes em cursos de Graduação (Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico), em 2018, quase 60% dos ingressantes escolheram um curso de Bacharelado como formação, em (10) dez anos, dobrou o número de ingressos nos cursos tecnológicos. Os cursos de bacharelado continuam concentrando a maioria dos ingressantes da Educação Superior (58,0%), seguidos pelos cursos Tecnológicos (20,9%) e os de Licenciatura (20,5%). Entre 2017 e 2018, houve um aumento no número de ingressantes no grau acadêmico Bacharelado (3,1%). Entretanto, os cursos tecnológicos apresentaram a maior variação, 16,6%. Já os cursos de Licenciatura registraram uma alta de 8,9%; no período de 2008 a 2018, o número de ingressantes nos cursos tecnológicos registrou o maior crescimento em termos percentuais, 102,9% (BRASIL, 2019).

Gráfico 4. Número de matrículas (2008, 2018 e 2019) em cursos de graduação, por organização acadêmica – Brasil.

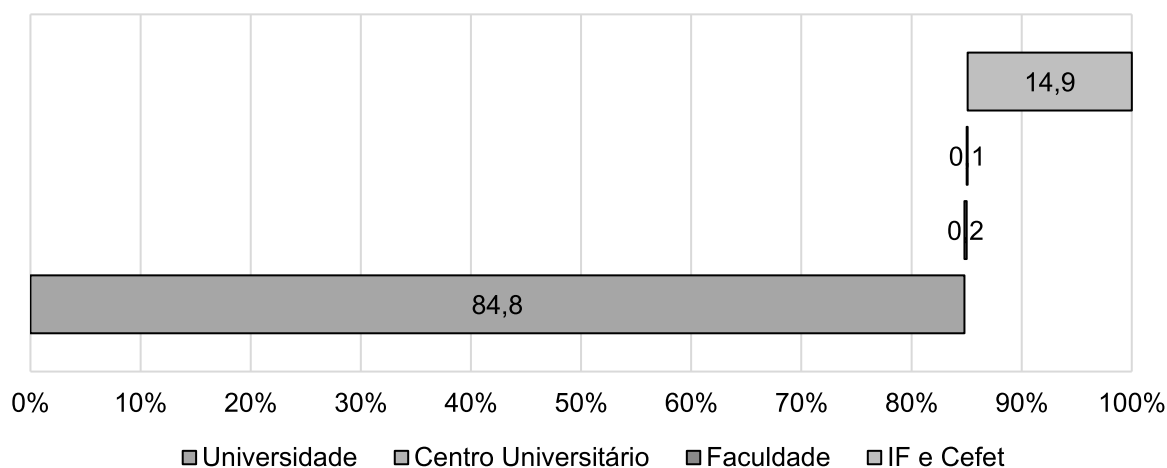


Fonte: Censo da Educação Superior – 2018.

Mais da metade (52,9%) das matrículas estão nas Universidades, com um aumento de 19,6% no número de matrículas, os Centros Universitários apresentaram o maior crescimento percentual entre 2017 e 2018; considerando o período entre 2008

e 2018, os IF's e CEFET's registraram a maior variação positiva (348,6%) no número de matrículas. 84,8% das matrículas da Rede Federal estão em Universidades, seguidas pelos Institutos Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológicas com 14,9% (gráfico 5).

Gráfico 5. Crescimento positivo na relação organização acadêmica e matrículas em 2018 – Brasil.



Fonte: Censo da Educação Superior – 2018.

Os dados que apresentamos acabam por evidenciar a complexidade existente dentro do sistema de educação brasileiro, na qual a Educação Superior se apresenta a partir de diferentes arranjos operacionais, institucionais e políticos. A Educação Superior é um intenso campo de disputas, repleto de tensões e contradições próprias do campo, como prescreve Bourdieu (1988). Estes contextos da Educação são estudados profundamente – sob diferentes dimensões – pelas comunidades de pesquisa em distintos lugares do mundo, já que a Educação Superior, em um sentido mais amplo, acaba por atender as demandas de formação acadêmica/profissional (de qualidade) das nações a partir de diferentes olhares, significados e investimentos.

O campo de estudos da Educação Superior vem passando por transformações significativas ao repensar o que é o espaço universitário e os fatores que o transversalizam enquanto instituição social (CORTESÃO; STOER, 2002; SANTOS, 2004b; MOROSINI, 2006; SHARNA-BRYMER, 2013; BEECH, 2013; entre outros). A Educação Superior vem passando por um intenso e diversificado processo de (re)significação e, nesse sentido, o espaço universitário “relevante passa a ser aquele que assume uma perspectiva mais utilitarista, empreendedora, flexível e inovadora e que, além disso, forma para as competências requeridas e alteradas

permanentemente pelo mercado de trabalho” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 52). Nessa conjuntura, o espaço universitário é desafiado constantemente a compreender essa lógica mundial/nacional/local, oportunizando a construção de espaços de discussão, estudo e interação entre sujeitos, estudos de marcos legais e teóricos, estudo e análises conjunturais de indicadores e de fatores intervenientes a atuação docente na sociedade do conhecimento, e que produz e é produzida nos contextos qual a Educação Superior se apresenta (DALLA CORTE, 2017).

Percebam que ao nos referirmos à Educação Superior nesse contexto complexo, na verdade estamos nos trazendo à luz, questões que compõem um cenário de mudanças formado a partir dos esforços de uma série de atores, instituições e governos sobre novas políticas regionais e estaduais de Ensino Superior, em favor do desenvolvimento sustentável destas instituições. No entendimento deste espaço educacional, partimos da percepção de Didriksson (2008), onde o autor acaba por apontar que a Educação Superior nos últimos anos, acabou tendo como foco de atuação, duas grandes dimensões indissociáveis: o alcance da cobertura social da educação com equidade e igualdade; e o desenvolvimento de alternativas na produção e transferência de conhecimento.

Podemos ainda apontar que o modelo de educação universitária adotado pelo Brasil, foi fortemente inspirado por uma tríade de modelos de educação consolidados e característicos dos países do Global-Norte. O *modelo inglês* de Educação Superior se pauta sob uma perspectiva neoliberal de educação, onde o foco das instituições está na formação dos indivíduos frente ao conteúdo dos programas curriculares, além do estímulo ao desenvolvimento das habilidades sociais e fortalecimento da formação, do caráter e da personalidade ativa e proativa dos sujeitos. O *modelo francês*, por nós incorporados, privilegia a formação integral dos indivíduos, há uma preocupação com os processos de assimilação do conhecimento acumulados historicamente pela sociedade, e a pesquisa fica a cargo de entidades externas à universidade, tendo em vista a sua função social e o fomento a investigação científica, como as agências de fomento. Por fim, o *modelo alemão*, mobiliza seus esforços justamente para a investigação científica como meio de efetivar os processos de ensino desenvolvidos no interior da Universidade, o espaço acadêmico se mostra como sendo o espaço dedicado ao desenvolvimento do conhecimento, ainda sendo estruturado pelos

princípios de liberdade individual dos alunos e professores (CARAÇA; CONCEIÇÃO; HEITOR, 1996, p. 1224)³⁷.

A complexidade do Ensino Superior acaba revelando um conjunto de tendências históricas e emergentes neste cenário, além da sua heterogeneidade, a desigualdade presente e latente nos seus processos, e ainda o papel que os espaços de ensino podem assumir na construção de um “nuevo escenario que coadyuve al mejoramiento sustancial de los niveles de vida para sus poblaciones, y brinde la posibilidad de un mayor bienestar, democracia e igualdad desde la ciencia, la educación y la cultura” (DIDRIKSSON, 2008, p. 2). No Brasil, a Educação Superior vive um momento singular no contexto sócio-histórico e econômico mundial (AGAPITO, 2016), a cada dia novos desafios emergem para além do ensino, pesquisa e extensão de qualidade. Para Morosini (2014, p. 386), “novos desafios estão postos dos quais se destaca considerar as demandas locais num contexto global”.

Dessa forma, a Educação Superior se insere em um cenário de transição, repleto de influências que acabam por resultar (modificar) um contexto de emergência para a Educação Superior, considerando ainda a expansão das comunidades acadêmicas, docentes, estudantes, técnicos e gestores que, inseridos neste contexto, buscam “entender os rumos atuais da universidade, incluindo a compreensão conceitual sobre os contextos emergentes como processos de transição” (MOROSINI, 2014, p. 386). Surge assim, a noção de *contexto emergente*, como sendo “configurações em construção na Educação Superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (MOROSINI, 2014, p. 386). Morosini (2014) ainda aponta que a noção de contexto emergente possui em sua essência o *ethos* do desenvolvimento humano e social na globalização, em que há interação com outras formas de contextos.

Nesse sentido, compreendemos o contexto Emergente da Educação Superior, como sendo um espaço de transição entre dois modelos de educação, a partir de experiências ao redor do globo. Estes modelos foram construídos a partir dos diferentes momentos da história e das tensões e dos enfrentamentos no espaço

³⁷ Estes modelos universitários contribuíram para a construção do modelo de Educação Superior brasileiro, a partir das dimensões: *ensino*, foco do modelo inglês, a *pesquisa* presente na ênfase do modelo francês e a *extensão* como objetivo maior do modelo universitário alemão (FONTOURA, 2019).

acadêmico. Mas devemos considerar ainda as novas (re)configurações do capital, as demandas globais nos arranjos produtivos e a influência dos organismos internacionais/multilaterais no financiamento da educação dos países do Global-Norte, para o Global-Sul³⁸. Morosini (2014) acaba por definir esses modelos, um como sendo relacionado a um modelo tipo ideal weberiano³⁹ de educação tradicional e outro mais próximo de uma perspectiva de Educação Superior neoliberal, ou como a autora chama de Universidade do Século XXI.

A concepção de modelos da Educação Superior emerge em um cenário de profundas mudanças políticas no contexto latino-americano (especialmente), ocorridas no final da década de 1980, tendo como base a “desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira, o que faz com que haja um esgotamento da matriz estadocêntrica e, por conseguinte, uma redução do papel estatal nos diferentes âmbitos sociais”, como aponta Martinez e Oliveira (2016, p. 73), ao perceber estes fenômenos como sendo característicos do movimento do neoliberalismo na América Latina. O projeto neoliberal se apresentou nesse cenário como uma alternativa para a crise capitalista engendrada com o esgotamento do padrão de acumulação proporcionado pela política keynesiana. Juntamente com o pacto fordista de produção, puderam empreender nos países de capitalismo central o que ficou conhecido como Estado de Bem-Estar Social (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

(...) o neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas

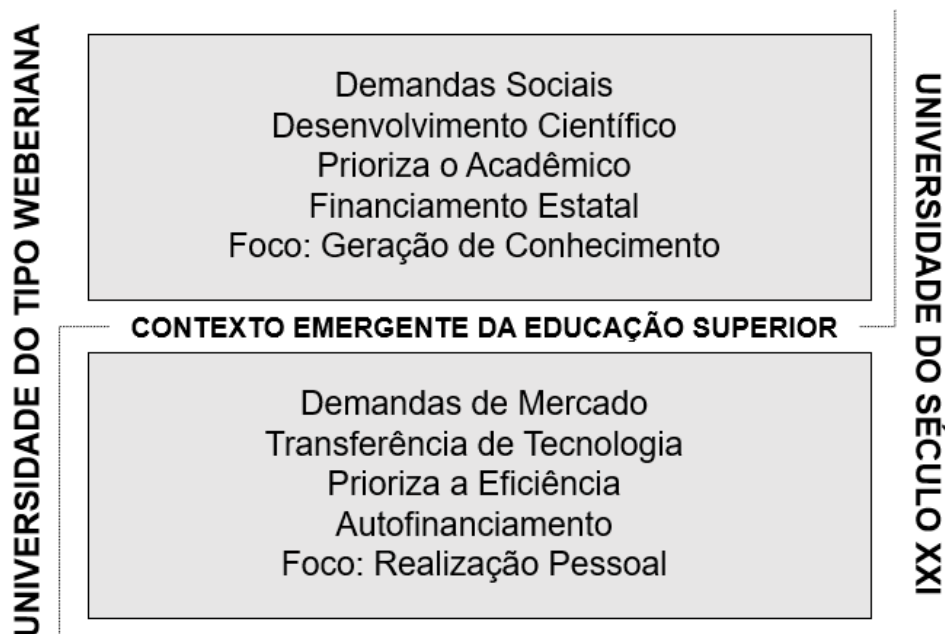
³⁸ O “Sul” apresenta inconsistência terminológica ao definir como “Sul” todos os países em desenvolvimento. O México, situado no hemisfério Norte é um país latino-americano e, portanto, pertencente ao Sul; a Rússia, outro país emergente, está situado ao Norte da linha do Equador; e Austrália e a Nova Zelândia, são países situados no hemisfério Sul, mas possuem *status* de países do Norte. Esses exemplos mostram a dificuldade de entender Norte e Sul pelo sentido denotativo, o que, nesse debate, devem assumir seu significado conotativo, já que são sinônimos de países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, respectivamente (CAIXETA, 2014).

³⁹ O “tipo ideal weberiano” relaciona-se com o “conceito ideal”, ou seja, uma simplificação juntamente com uma generalização da realidade; o “tipo ideal” é uma construção mental do pesquisador, o qual enfatizará aspectos que deseja estudar daquele dado objeto (ou fenômeno) de estudo. Por ser fruto de seleção de aspectos individualizados e enfatizados os tipos serão “ideais”, ou seja, não reproduzem a realidade tal como ela é em si mesma (WEBER, 1999).

mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar. (BALL, 2014, p. 229).

Com a implementação de políticas para a Educação Superior vinculadas a preceitos neoliberais, temos a convivência de dois modelos de Instituições de Ensino Superior, sinalizadas por González e Uribe (2003) e posteriormente (re)significadas por Espinoza e Gonzalez (2012), com base em três eixos que permitem avaliar as diferenças entre um e outro. Ou seja: as *características das funções institucionais* a partir das modificações que ocorreram nas funções da Universidade como ensino, pesquisa, e extensão e sua relação com o meio ambiente e a gestão institucional; as *políticas públicas* como sendo os meios e os instrumentos utilizados pelo Estado na operacionalização dos programas, projetos e ações implementadas, e seus beneficiários; e as *orientações de valor* referem-se às intenções da Universidade que acabam por transcender a ação universitária, evidenciando à essência da instituição de ensino, à luz da avaliação como forma de aferição dos objetivos educacionais (utilidade instrumental) e a essência da instituição de ensino como produtora de conhecimento e potência para o desenvolvimento da cidadania. É nessa perspectiva que temos o *Contexto Emergente da Educação Superior* (figura 4).

Figura 4. Representação do modelo de Contexto Emergente da Educação Superior.



Fonte: Adaptado de Fontoura, 2018.

No modelo de Educação Superior do tipo ideal weberiano tradicional, a ação docente focaliza seus esforços no atendimento às demandas sociais; a pesquisa tem

como norte o desenvolvimento científico das nações; a relação universidade-sociedade pauta-se na promoção da cultura e dos serviços à comunidade; a gestão da instituição prioriza o acadêmico, sem controle de produção. Há uma maior preocupação com a relevância social da formação discente e docente – *características das funções institucionais*; o financiamento estatal se faz presente junto às atividades da Universidade, com base no orçamento acordado entre o Estado e as instituições de ensino, junto à satisfação das demandas sociais – *política pública*; a universidade é um meio de alcançar fins coletivos – Universidade a serviço da nação, a comunidade local, ao país – e particularmente como um espaço de geração de conhecimento para sociedade e a reprodução de esquemas culturais da nação – *orientações de valor* (ESPINOZA; GONZALEZ, 2012).

Em contrapartida, o modelo de Educação Superior neoliberal, tem como foco da docência o treinamento orientado como forma de satisfazer demandas e perfis do mercado de trabalho; a pesquisa científica é percebida partir da transferência de tecnologia demandada de distintos setores produtivos; a relação universidade-sociedade se estabelece a partir da “prestação de serviços” dentro de uma estrutura organizada de parcerias público-privadas; a gestão institucional prioriza a eficiência e autofinanciamento como instrumento de sustentabilidade – *características das funções institucionais*; o autofinanciamento estudantil (através de bolsas e créditos – regulados pelo mercado e pela livre concorrência, avaliação e acreditação) e a segmentação de recursos em áreas prioritárias, na composição de fundos competitivos, incentivos para gestão eficiente; exigência de satisfação privada para a educação, onde esta oferta depende da relação custo benefício de instituições e da sua rentabilidade – *políticas públicas*; a universidade torna-se um instrumento de mobilidade e melhoria das condições trabalho e renda das pessoas, através da sua efetivação com espaço de realização pessoal – *orientações de valor* (ESPINOZA; GONZALEZ, 2012).

A década de 1980 trouxe consigo, no contexto da educação superior, profundas mudanças nas Universidades. A engenharia pública de educação universitária passa a dar lugar a uma tendência de privatização destes espaços, assim, o conjunto do sistema educativo “passou de um conceito com ênfase de serviço ao país para outro que priorize o serviço individual às pessoas” como aponta Espinoza e Gonzales (2012,

p. 21). Dessa forma houve uma série de (re)significações do papel da Universidade e a sua missão junto à sociedade, para além da formação de quadros especializados. Esse movimento faz com que a universidade deixe de ser “proativa e guiando a sociedade a uma universidade que responde a demandas específicas de seus usuários que geram recursos em suas funções de ensino, pesquisa e extensão” (*ibidem*, p. 22).

Atualmente, os arranjos e as arquiteturas institucionais possuem diferentes conformações e especificidades que atendem (ou buscam atender) um perfil específico de sujeitos. As políticas educacionais, por vezes, fazem com que a instituição tenha que rever a sua arquitetura, incorporando, em si, novas modalidades ou mesmo novas engenharias para a sua subsistência, tanto na esfera pública, quanto na esfera privada. Não podemos deixar de ponderar que cada arquitetura institucional possui uma ligação íntima com os objetivos educacionais da instituição e, em alguma medida, com a vocação da região na qual ela se instala e na potência dos seus arranjos produtivos locais. Outro aspecto interessante é as influências presentes no contexto social que influenciam o surgimento ou as mudanças nas arquiteturas institucionais já estabelecidas. Normalmente essas mudanças acabam se efetivando em decorrência da implementação de políticas públicas educacionais (Programa Universidade para Todos – PROUNI; o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES; o Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB; e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI), ou ainda adequações as realidades emergentes (como por exemplo, o aumento da demanda pela oferta da modalidade EAD).

3. 1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR ARTICULADA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NA FORMULAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A noção de *política pública* acompanha a Educação Profissional e Tecnológica desde o seu início do Período Republicano. Esse movimento parte de um intenso debate estabelecido no campo político, influenciado pelo campo econômico, e consequentemente esbarrando no social e no mundo do trabalho (VIEIRA, 2014). Essas disputas se apresentam como constituintes da História da Educação brasileira.

Compreender a constituição dessa modalidade significa vislumbrar a vocação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na formação do mundo do trabalho, e a forma como a justiça social e equidade estão imbricadas diretamente no desenvolvimento dos processos internos articulados no interior da instituição.

A criação das Escolas Federais de Aprendizizes Artífices, pelo presidente Nilo Peçanha em 1909; a criação do Sistema S, das Leis Orgânicas para a Formação Profissional e a Reforma da Educação Profissional em 1940; a promulgação da Lei 5.692/68 que torna compulsória a Educação Profissional de forma integrada ao Ensino Secundário em 1971; e a Reforma da Educação Profissional de 1997 (FONTOURA, 2018, p. 28).

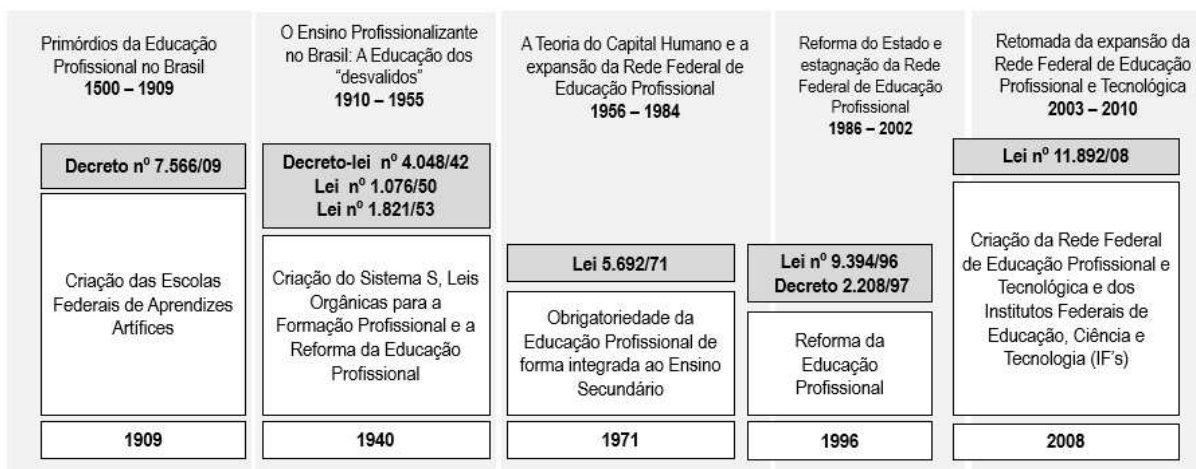
Esses movimentos constitucionais em prol da educação carregaram em si o desejo e o anseio de atender as demandas sociais trazidas com o avanço tecnológico advindo do mundo do trabalho. Vieira (2014), em seus estudos sobre as políticas públicas para a Educação Profissional Técnica de nível médio, aponta o estímulo à modalidade como uma estratégia e instrumento de regulação/control social e desenvolvimentista, desde a sua implementação em 1909 (com a criação das Escolas Federais de Aprendizizes Artífices), até 1997 (pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação) com a reforma da Educação Profissional. Em 2008, emerge uma nova perspectiva da então Educação Profissional, entendida a partir desse momento como Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a implementação da Lei Federal nº 11.892/08, que além de reunir as instituições federais de oferta da modalidade na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), cria uma nova institucionalidade, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), marcando então um novo momento no país.

No sentido de evidenciar os movimentos históricos de consolidação da modalidade Educação Profissional e Tecnológica, Tavares (2012) acaba por destacar um conjunto de 5 (cinco) momentos históricos que relacionam o fomento e o estímulo a esta modalidade e os diferentes projetos de educação implementados no Brasil, levando em consideração o cenário político, econômico e social das épocas e a relação existente entre a Educação Profissional e Ensino Propedêutico⁴⁰ (*figura 5*):

⁴⁰ A Educação Profissional poderia ser desenvolvida em qualquer lugar, de qualquer modo, mas não renunciando ao cumprimento da carga horária exigida, dessa forma, poderia ser considerada profissionalizante. Os cursos de nível técnico, poderiam ingressar candidatos que necessariamente não possuíam o Ensino Médio concluído, mas que tinham por aspirações a obtenção de uma “profissão”. Assim a Educação Profissional divide-se em: Básico (não formal e livre); Técnico (habilitação profissional a estudantes matriculados ou egressos do Ensino Médio); e Tecnológico (correspondente

Primórdios da Educação Profissional no Brasil (1500-1889); o Ensino Profissionalizante no Brasil: a educação dos “desvalidos” (1890-1955); a Teoria do Capital Humano⁴¹ e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional (1956-1984); a Reforma do Estado e estagnação da Rede Federal de Educação Profissional (1986-2002); e a Retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2010). Figueiredo (2019) e Vieira (2014), evidenciam os movimentos de constituição da agenda da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país, à luz da emergência de uma nova concepção da modalidade e com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ao apontarem a complexidade desse arranjo institucional, além dos tensionamentos e suscetibilidades às influências dos diferentes grupos de interesses que orbitam no seu entorno da sua constituição. Aqui temos os legisladores da política, o governo, interesses sindicais e ainda bases eleitorais.

Figura 5. Síntese das etapas históricas do processo de construção/consolidação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

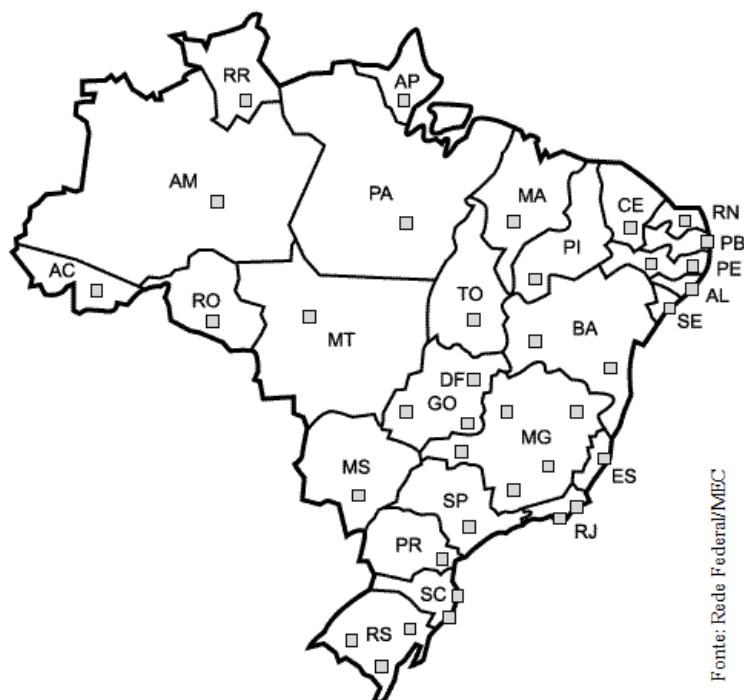


Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Vieira, 2014.

a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico), como apontava o Decreto Federal nº 2.208/1997.

⁴¹ A Teoria do Capital Humano coloca como fundamental o investimento na educação, quanto maior for esse investimento, maior será a possibilidade de tornar o indivíduo mais competente na perspectiva do ingresso no mercado de trabalho, já que sua escolarização poderá garantir uma posição melhor ou uma mobilidade social. Dessa forma, o indivíduo se torna responsável por sua condição social, na educação fica depositada toda a expectativa de melhoria dos mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva (OLIVEIRA, 1997, p. 91).

Figura 6. Mapa do Brasil com a distribuição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por estado brasileiro e o Distrito Federal.



A Lei Federal nº 11.892/08, efetiva a sua política de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da reorganização das instituições de ensino federais, ofertantes da então Educação Profissional e Tecnológica, pertencentes agora a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT)⁴², a saber: Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), Unidades Descentralizadas de Ensino (UNDE's), Escolas Agrotécnicas (EAT's), Escolas Técnicas Federais (ETF's), e Escolas Vinculadas a Universidades (EVU's), gozando de prerrogativas como autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar⁴³. Dessa forma, estruturalmente⁴⁴, surge

⁴² A organização dos Institutos Federais ocorreu – inicialmente – a partir da chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007, onde foram apresentadas propostas de elaboração da nova institucionalidade a partir da “fusão” das instituições de ensino federais de oferta de EPT já existentes.

⁴³ A estrutura física dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é resultado de uma herança estrutural das antigas instituições (agora incorporadas) de Educação Profissional e Tecnológica federal; e dos recursos do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (PROEP), a partir do convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (BRASIL, 2009).

⁴⁴ O reordenamento trazido com a Lei nº 11.892/08 tendo como base as estrutura pré-existentes da EPT Federal, acabou não englobando todas as instituições pertencentes a até então Rede de Educação Profissional e Tecnológica. Estas instituições de ensino, optaram por permanecerem com sua identidade institucional, não aderindo dessa forma ao projeto proposto junto a Lei nº 11.892/08, como é o caso dos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ e de

então os 38 (trinta e oito) Institutos Federais em todo o território brasileiro (*figura 6*). Nessa distribuição da instituição pelo território nacional, algumas considerações e acordos políticos foram levados em consideração, alguns estados da federação, acabaram por abrigar mais de um Instituto (*tabela 9*)⁴⁵, como é o caso do Rio Grande do Sul e Minas Gerais, respectivamente 3 (três) e 5 (cinco) instituições.

Tabela 9. Listagem dos 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do país e seus respectivos estados e o Distrito Federal.

| SIGLA | ESTADO | INSTITUTO FEDERAL | Nº TOTAL DE INSTITUIÇÕES NO ESTADO |
|-------|--------------------|---|------------------------------------|
| AC | Acre | Instituto Federal do Acre | 1 |
| AL | Alagoas | Instituto Federal de Alagoas | 1 |
| AP | Amapá | Instituto Federal do Amapá | 1 |
| AM | Amazonas | Instituto Federal do Amazonas | 1 |
| BA | Bahia | Instituto Federal da Bahia Instituto Federal Baiano | 2 |
| DF | Distrito Federal* | Instituto Federal de Brasília | 1 |
| CE | Ceará | Instituto Federal do Ceará | 1 |
| ES | Espírito Santo | Instituto Federal do Espírito Santo | 1 |
| GO | Goiás | Instituto Federal de Goiás Instituto Federal Goiano | 2 |
| MA | Maranhão | Instituto Federal do Maranhão | 1 |
| MG | Minas Gerais | Instituto Federal de Minas Gerais Instituto Federal do Norte de Minas Gerais Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais Instituto Federal do Sul de Minas Gerais Instituto Federal do Triângulo Mineiro | 5 |
| MT | Mato Grosso | Instituto Federal de Mato Grosso | 1 |
| MS | Mato Grosso do Sul | Instituto Federal de Mato Grosso do Sul | 1 |
| PA | Pará | Instituto Federal do Pará | 1 |
| PB | Paraíba | Instituto Federal da Paraíba | 1 |
| PE | Pernambuco | Instituto Federal de Pernambuco Instituto Federal do Sertão Pernambucano | 2 |
| PI | Piauí | Instituto Federal do Piauí | 1 |
| PR | Paraná | Instituto Federal do Paraná | 1 |

Minas Gerais – CEFET/MG; da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro; e ainda algumas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

⁴⁵ A distribuição do número de Institutos Federais nos Estados da federação, se deu em função dos arranjos firmados a partir da chamada pública nº 002/2007, contando com a adesão ou não das diferentes instituições que compunham a Rede de Educação Profissional e Tecnológica, de forma a respeitar a vocação dessas instituições no âmbito da oferta de cursos e a sua consolidação no espaço no qual estava inserida. **Ver mais em:** BRASIL. Ministério da Educação. Chamada Pública nº 002/2007. **Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia** – IFET. MEC/SETEC, Brasília, 12 de dezembro de 2007.

| | | | |
|------------------------------|---------------------|--|-----------|
| RJ | Rio de Janeiro | Instituto Federal do Rio de Janeiro Instituto Federal Fluminense | 2 |
| RN | Rio Grande do Norte | Instituto Federal do Rio Grande do Norte | 1 |
| RS | Rio Grande do Sul | Instituto Federal do Rio Grande do Sul Instituto Federal Farroupilha Instituto Federal Sul-rio-grandense | 3 |
| RO | Rondônia | Instituto Federal de Rondônia | 1 |
| RR | Roraima | Instituto Federal de Roraima | 1 |
| SC | Santa Catarina | Instituto Federal de Santa Catarina Instituto Federal Catarinense | 2 |
| SP | São Paulo | Instituto Federal de São Paulo | 1 |
| SE | Sergipe | Instituto Federal de Sergipe | 1 |
| TO | Tocantins | Instituto Federal do Tocantins | 1 |
| TOTAL DE INSTITUIÇÕES | | | 38 |

Fonte: Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008).

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da implementação da Lei Federal nº 11.892/08, torna-se uma importante ferramenta estratégica na expansão da Educação Superior no Brasil, considerando ainda a valoração da nação e os ajustamentos do capitalismo, a partir da necessidade de adaptação da educação no atendimento não apenas das demandas locais e sociais. Um conjunto de fenômenos emerge nesse cenário, fenômenos muito próximos dentro da concepção capitalista, como a mundialização (CHESNAIS, 1996), a globalização (CASTELLS, 1999; SANTOS, 2010), ou ainda, a reestruturação capitalista (BERNARDO, 2004; ANTUNES; SILVA, 2004), ou talvez o neoliberalismo (GENTILI, 2000; COGGIOLA, 2001; BALL, 2014).

Independente da forma como esse fenômeno possa ser nominado, é preciso ter clareza de que esses movimentos acabam por marcar outro momento do capitalismo, para além da acumulação de riquezas propriamente ditas. Esses fenômenos fazem parte integrante do processo de reestruturação das formas de produção e organização social, onde a instabilidade é algo inerente ao sistema capitalista, como aponta Silva (2015, p. 33). Essa lógica de expansão da Educação Superior transfronteiriça, é incorporada nas Reformas do Aparelho do Estado, sendo traduzida na legislação educacional brasileira. A criação da nova institucionalidade trazida com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia emerge em um cenário pungente de formação, capacitação e competição profissional (DIAS SOBRINHO, 2005; AMARAL, 2012; PINHEIRO, 2013). A descentralização e a

flexibilidade foram os elementos fundantes do modelo institucional adotado pelo Governo, na propositura de uma nova instituição responsável por agregar educação, ciência e tecnologia na formação dos sujeitos.

A reconfiguração da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir do reordenamento trazido com a Lei nº 11.892/08, também pode ser entendida como uma estratégia de expansão da Educação Superior, já que outras instituições integrantes da Rede fazem a oferta desse nível, mesmo que à frente da expansão estejam os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Por mais que estejamos analisando a Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, não podemos deixar de considerar que essa institucionalidade se apresenta junto a uma rede, compartilhando assim uma série de concepções fundantes, como o papel da educação, o seu poder transformador, a formação para mundo do trabalho, entre outros.

Mesmo existindo uma correspondência entre as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), cada uma delas, possui na sua construção, um conjunto de elementos que fundamentam as suas práticas e seu papel junto ao desenvolvimento da nação. Cada uma dessas instituições possui características distintas ligadas à sua missão institucional frente a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) no Brasil, isso não significa que elas não são conectadas dentro da RFEPCT. Alguns elementos como a justiça social, equidade e responsabilidade social são compartilhados por todos os que pertencem a essa rede, e a partir das especificidades institucionais são apresentadas.

Em 2017, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) desenvolveu uma plataforma digital de coleta, tratamento e publicização de dados oficiais de informações das instituições pertencentes a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a *Plataforma Nilo Peçanha* (PNP)⁴⁶. Na plataforma encontramos informações relativas às unidades de ensino, aos cursos oferecidos, informações relativas à evasão, às matrículas, gastos diretos, quadros de servidores, entre outras informações. A plataforma surge como uma tentativa exitosa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação na composição de um banco de dados da modalidade da

⁴⁶ **Endereço eletrônico:** <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>>.

Educação Profissional e Tecnológica, de forma a subsidiar ações de melhoria, monitoramento e gestão dos processos (e indicadores) referentes à modalidade.

Os dados da Plataforma Nilo Peçanha são alimentados a partir das informações do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE)⁴⁷ e do Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI)⁴⁸ do Governo Federal e do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC)⁴⁹, ferramentas de gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. A partir dos dados contidos na Plataforma Nilo Peçanha, buscamos compor um raio-x do *lócus* da pesquisa, apresentando um conjunto de informações que auxiliem na compreensão da complexidade e da diversidade de elementos e variáveis que estão imbricados na consolidação da institucionalidade trazida com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁵⁰.

A atual conformação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) é composta pelos 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em seus respectivos 599 (quinhentos e noventa e nove) *campi*; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e seus 13 (treze) *campi* espalhados pelo estado; temos ainda os Centros Federais de Educação Tecnológica, atualmente 2 (dois): o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG, com seus 11 (onze) *campi*, e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, situado no Estado do Rio de Janeiro, com 8 (oito) *campi*; o Colégio Pedro II também situado no Rio de Janeiro, com um total de 15 (quinze) *campi*; além das Escolas Técnicas pertencentes à estrutura organizacional das Universidades Federais, com 23 (vinte e três) unidades. A composição por *campi*,

⁴⁷ O Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos é um sistema de abrangência nacional criado com a missão de integrar todas as plataformas de gestão da folha de pessoal dos servidores públicos (MORAES *et al.*, 2018).

⁴⁸ É o Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal que consiste no principal instrumento utilizado para registro, acompanhamento e controle da execução orçamentária, financeira e patrimonial do Governo Federal (MORAES *et al.*, 2018).

⁴⁹ O Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica, instituído e implantado pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, tem como finalidade promover mecanismos de registro e controle dos dados da educação profissional e tecnológica no país (MORAES *et al.*, 2018).

⁵⁰ Na consecução do projeto de tese, os dados aqui expostos serão explorados e problematizados de forma aprofundada no conjunto dos achados, sobretudo na construção dos indicadores que qualidade social da Educação Superior.

de cada uma dessas instituições, é entendida dentro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), como sendo *unidades descentralizadas de ensino*, dessa forma garantindo a sua presença em todo o território nacional, promovendo a oferta da Educação Profissional e Tecnológica. O conjunto da rede se consubstancia a partir de 65(sessenta e cinco) instituições de ensino num total de 669 (seiscentos e sessenta e nove) *campi* espalhados pelo Brasil⁵¹.

Tendo como base o ano de 2019, ao todo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ofertaram 2.153 (dois mil, cento e cinquenta e três) cursos vinculados a Educação Superior (Bacharelados, Licenciaturas e de Tecnologias); com um total de 271.041 (duzentas e setenta e uma mil e quarenta e uma) matrículas; 75.768 (setenta e cinco mil e setecentos e sessenta e oito) ingressantes; tendo 16.279 (dezesesseis mil duzentos e setenta e nove) concluintes; ofertando 79.631 (setenta e nove mil e seiscentas e trinta e uma) vagas; com um total de 775.673 (setecentos e setenta e cinco mil e seiscentos e setenta e três) inscritos. Decompondo esses dados (*tabela 10*) é possível perceber uma oferta maior em Cursos Superiores de Licenciatura em relação aos demais, número de matrículas e ingressantes consequentemente, porém, o número maior de concluintes e inscritos apresenta-se no contexto dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Tabela 10. Relação Cursos, Matrículas, Ingressantes, Concluintes, Vagas e Inscritos por Tipo de Curso e Tipo de Oferta em 2019.

| TIPO DE CURSO | CURSOS | MATRÍCULAS | INGRESSANTES | CONCLUINTES | VAGAS | INSCRITOS |
|---------------|--------------|----------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
| Bacharelado | 611 | 91.701 | 24.625 | 4.902 | 26.015 | 256.812 |
| Licenciatura | 795 | 95.385 | 26.530 | 4.588 | 27.595 | 224.370 |
| Tecnologia | 747 | 83.955 | 24.613 | 6.789 | 26.021 | 294.491 |
| TOTAL | 2.153 | 271.041 | 75.768 | 16.279 | 79.631 | 775.673 |

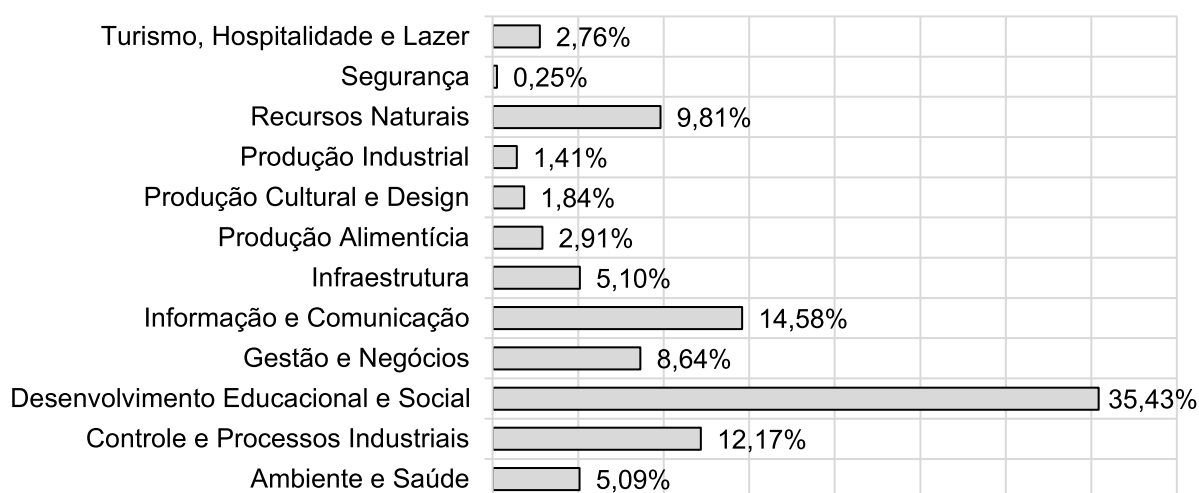
Fonte: PNP 2020.

Os cursos no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são agrupados em Eixos Tecnológicos, a saber: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia;

⁵¹ Dados retirados da Plataforma Nilo Peçanha 2020, com o ano base 2019.

Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; e Turismo, Hospitalidade e Lazer, vinculados ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia⁵². Em 2019, dos 599 (quinhentos e noventa e nove) *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 483 (quatrocentos e oitenta e três) ofertaram cursos superiores distribuídos nos eixos citados anteriormente (*gráfico 6*), destacamos os eixos tecnológicos *Desenvolvimento Educacional e Social* (35,43%), *Informação e Comunicação* (14,58%) e *Controle e Processos Industriais* (12,17%) como sendo o mais ofertado no contexto da instituição.

Gráfico 6. Relação entre matrículas nos Cursos Superiores por Eixo Tecnológico (PNP 2020).



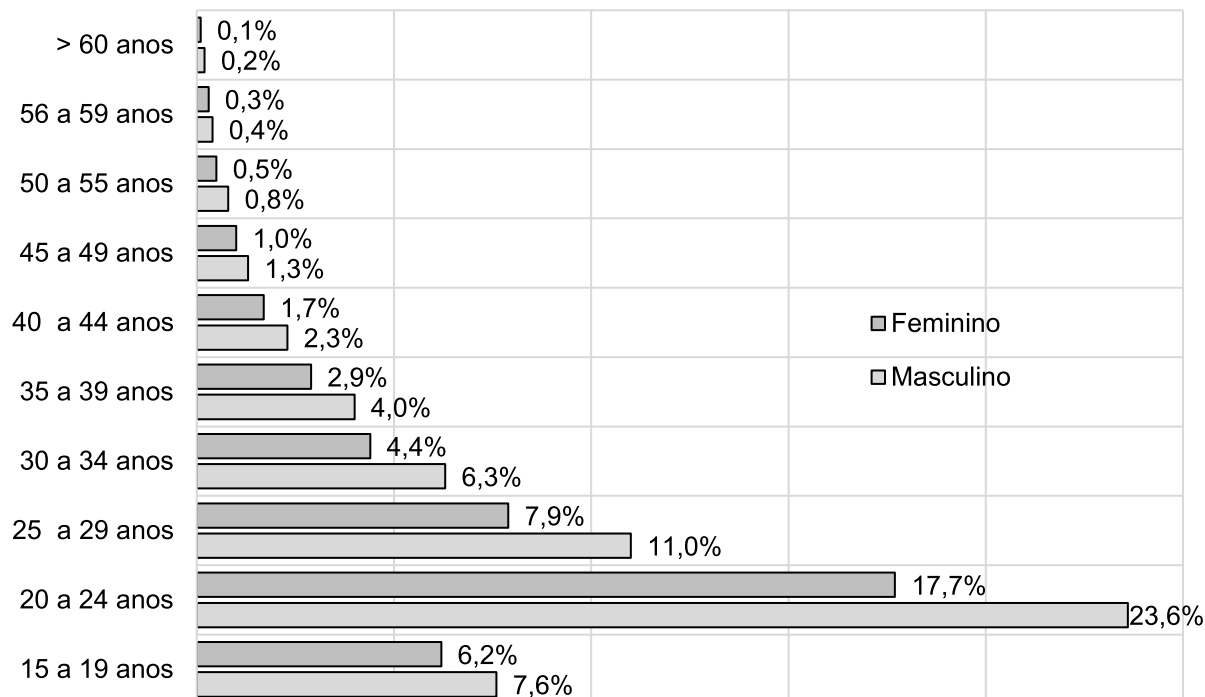
Fonte: PNP 2020.

Na relação sexo e faixa etária (*gráfico 7*) dos estudantes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, dos Cursos Superiores (Tecnologias, Bacharelados e Licenciaturas), em 2019, temos uma maioria do sexo masculino com 155.402 (cento e cinquenta e cinco mil e quatrocentos e duas) das matrículas, cerca de 57,5% do total; já as matrículas preenchidas pelo sexo feminino correspondem 115.639 (cento e quinze mil e seiscentos e trinta e nove) matrículas, cerca 42,5% do total das matrículas do ano (PNP – 2020). Percebemos ainda que a maior

⁵² Os cursos de Licenciatura fazem parte do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia e se vinculam ao eixo tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social.

concentração de matrículas fica em torno da faixa etária dos 20 aos 29 anos (cerca de 60,2%), ou seja, parte significativa da categoria juventude⁵³.

Gráfico 7. Relação entre sexo e faixa etária dos estudantes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, dos Cursos Superiores de Tecnologias, Bacharelados e Licenciaturas (PNP – 2020).



Fonte: PNP 2020.

Em relação aos quadros de servidores Docentes e Técnicos em Assuntos Educacionais (*tabela 11*), no ano de 2019, a instituição comportou respectivamente, 42.048 (quarenta e dois mil e quarenta e oito) servidores Docentes e 35.542 (trinta e cinco mil e quinhentos e quarenta e dois) servidores Técnicos em Assuntos Educacionais, no total temos inserido nesse contexto 77.590 (setenta e sete mil e quinhentos e noventa) servidores (entre efetivos e substitutos/temporários)⁵⁴. Os regimes de trabalho são variados, no caso dos Docentes temos os efetivos, 37.606 (trinta e sete mil e seiscentos e seis), cerca de 89,44% do quadro em regimes de 20

⁵³ De acordo com a Lei Federal nº 12.852/13, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE determina em seu Art. 1º no seu § 1º “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”.

⁵⁴ No quadro de servidores da instituição, temos servidores efetivos e também substitutos/temporários que acabam por preencher temporariamente vagas efetivas durante períodos específicos de afastamento/licenças (saúde, maternidade, interesse, qualificação, entre outros).

(vinte) horas, 40 (quarenta) horas, ou ainda dedicação exclusiva (DE); os substitutos/temporários, 4.442 (quatro mil e quatrocentos e quarenta e dois), cerca de 10,56%, em regimes de 20 (vinte) horas e 40 (quarenta) horas semanais. Os Técnicos em Assuntos Educacionais (com relação a carga horária), possuem enquadramento de 20 (vinte) horas, 24 (vinte quatro) horas, 25 (vinte e cinco) horas, 30 (trinta) horas, e 40 (quarenta) horas semanais, sendo que nesse último, temos concentrada a maioria desses servidores, 34.404 (trinta e quatro mil, quatrocentos e quatro).

Tabela 11. Relação de servidores Docentes e Técnicos em Assuntos Educacionais considerando regimes, jornadas de trabalho e tipos de vínculo institucional (PNP – 2020).

| | | TOTAL | REGIME DE TRABALHO | | | | | DE |
|-----------------------------------|--------------|---------------|--------------------|----------|------------|------------|---------------|---------------|
| | | N | 20hs | 24hs | 25hs | 30hs | 40hs | |
| Docentes | Efetivos | 37.606 | 593 | - | - | - | 965 | 36.048 |
| | Subst./Temp. | 4.442 | 286 | - | - | - | 4.156 | - |
| Técnicos em Assuntos Educacionais | Efetivos | 35.542 | 323 | 3 | 311 | 501 | 34.404 | - |
| TOTAL DE SERVIDORES | | 77.590 | 1.202 | 3 | 311 | 501 | 39.525 | 36.048 |

Fonte: PNP 2020.

A formação desses sujeitos é um importante elemento no entendimento da complexidade presente no interior da instituição, tanto por parte dos docentes, quanto dos técnicos em assuntos educacionais (*tabela 12*). No caso do corpo docente, a maioria acaba possuindo a titulação de mestre, 21.153 (vinte e um mil, cento de cinquenta e três) professores, cerca de 50,3% do total do quadro institucional, seguindo de 12.973 (doze mil e novecentos e setenta e três) doutores, cerca de 30,85% do total. Em contra partida, o perfil da titulação dos Técnicos em Assuntos Educacionais é diferente, a maioria desses sujeitos tem como titulação a Especialização 15.413 (quinze mil e quatrocentos e treze) sujeitos, cerca de 43,36% do quadro geral, seguindo da titulação Graduação com 8.389 (oito mil trezentos e oitenta e nove) sujeitos, cerca de 23,60% do total desses servidores. Acreditamos que essa diferença entre titulações se deve a envergadura do cargo e a função exercida por esse servidor na instituição.

Tabela 12. Relação de docentes e técnicos em assuntos educacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, em função da sua titulação em 2019.

| | EDUCAÇÃO BÁSICA | GRADUAÇÃO | APERFEIÇOAMENTO | ESPECIALIZAÇÃO | MESTRADO | DOCTORADO |
|-----------------------------------|-----------------|---------------|-----------------|----------------|---------------|---------------|
| Docentes | 14 | 2.488 | 59 | 5.361 | 21.153 | 12.973 |
| Técnicos em Assuntos Educacionais | 4.593 | 8.389 | 29 | 15.413 | 6.460 | 658 |
| TOTAL | 4.607 | 10.877 | 88 | 20.774 | 27.613 | 13.631 |

Fonte: PNP - 2020.

Na relação entre vagas disponibilizadas e inscritos nos cursos superiores, em 2019, foram ofertadas 79.631 (setenta e nove mil e seiscentos e trinta e uma mil) vagas, com 775.673 (setecentos e setenta e cinco mil e seiscentos e setenta e três) inscritos, ou seja, uma relação aproximada de 9,74 inscritos por cada vaga disponibilizada pela instituição, ou seja, em torno de 10 (dez) vezes mais da capacidade a oferta. Isso acaba evidenciando o desejo, a vontade e a busca pela Educação Pública de Ensino Superior, para além do modelo de “universidade”. Importante evidenciarmos que os valores da relação vaga e inscritos são uma média nacional da oferta de Cursos Superiores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nas regiões em que se inserem, pois a cursos e regiões que ficam bastante acima dessa média de 9,74 como, por exemplo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) que ofertou em 2019, no conjunto dos seus Cursos Superiores, 1.463 (mil quatrocentos e sessenta e três) vagas e teve uma quantitativo de inscritos de 15.696 (quinze mil seiscentos e noventa e seis), ou seja, em torno de 11 (onze) candidatos por vaga.

A taxa de evasão dos Cursos Superiores foi de 13% no total, porém, se analisarmos os dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha de 2020, tendo o ano base 2019, temos nos Cursos Superiores de Tecnologia a maior taxa (15,7%), seguindo dos Cursos Superiores de Licenciatura (13,2%) e dos Cursos Superiores de Bacharelado (10,2%). Esse indicador “mede o percentual de matrículas que perderam o vínculo com a instituição no ano de referência, sem a conclusão do curso, em relação ao total de matrículas” (MORAES, *et al.* 2018, p.18) Temos assim a razão entre alunos que perderam vínculo com a instituição antes da conclusão do curso, sobre a soma de todos os alunos que estiveram com matrícula ativa em pelo menos um dia no ano de referência, quanto menor essa taxa, melhor a relação.

Ligada a taxa de evasão, temos ainda a eficiência acadêmica que avalia a capacidade da Rede Federal de atingir os resultados previstos em termos de estudantes certificados ou com potencial de certificação em relação à quantidade total de matrículas considerando um determinado ciclo de matrículas, considerando o percentual de *concluintes*⁵⁵, em relação às matrículas vinculadas aos ciclos concluídos no ano anterior ao ano de referência, o percentual de *evadidos*⁵⁶, em relação às matrículas vinculadas aos ciclos concluídos no ano anterior ao ano de referência, e percentual de matriculados que são classificados como *retidos*⁵⁷ por terem ultrapassado o período previsto para integralização do curso (acrescido de um ano) em relação às matrículas vinculadas aos ciclos concluídos no anterior ao ano de referência (MORAES, *et al.* 2018).

Em 2019, a eficiência acadêmica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, à luz dos cursos de graduação (Bacharelados, Licenciaturas e Tecnologias) teve índice de 27,8%, concluindo o ciclo tivemos 10.904 matrículas (21,49%), a evasão nesse ciclo teve 28.273 matrículas (55,72%) e na retenção houve 11.561 matrículas (22,79%). A meta estabelecida para a eficiência acadêmica vinculase as estratégias do Plano Nacional de Educação, mais especificamente a 11.11 e 12.3 previstas na Lei Federal nº 13.005/2014, no caso da Educação Superior, a meta 12.3 preconiza o aumento gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas para 90%, com o auxílio de “estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior” (BRASIL, 2014).

Com relação ao investimento público e matrículas (Gasto Corrente por Matrícula), em 2019, cada matrícula teve um custo médio de R\$ 15.561,67 (quinze mil quinhentos e sessenta e um reais e sessenta e sete centavos), considerando a média do gasto total da instituição de R\$ 15.986.003.214,39 (quinze bilhões novecentos e oitenta e seis milhões três mil duzentos e quatorze reais e trinta e nove centavos) no período. Esses dados se referem ao valor investido em média para cada matrícula

⁵⁵ Para ser considerado concluinte, o aluno precisa ter matrícula válida e que a situação de matrícula seja dada como concluída ou integralizada (MORAES, *et al.* 2018).

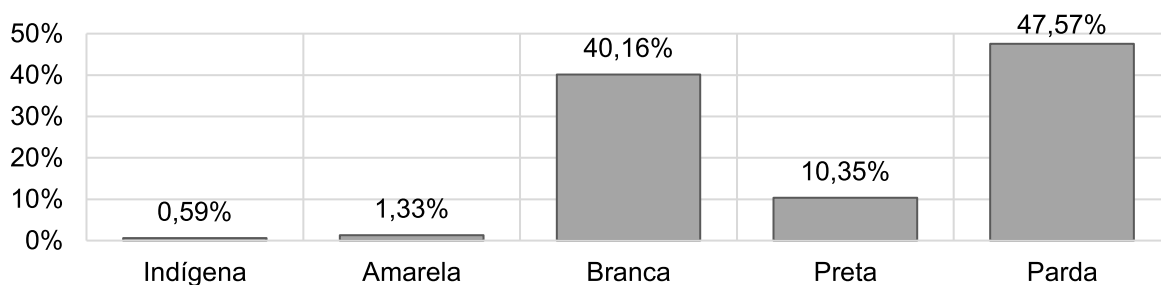
⁵⁶ Aqui entendidos como os alunos que perderam o vínculo com a instituição antes da conclusão de um curso (MORAES, *et al.* 2018).

⁵⁷ Corresponde aos alunos que permaneceram matriculados por período superior ao tempo previsto para integralização de um curso (MORAES, *et al.* 2018).

equivalente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁵⁸, ou seja, esses dados apontam o custo médio de cada matrícula da Instituição (PNP – 2020).

Um elemento que acreditamos ser de grande importância, especialmente no contexto de uma política pública de educação, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é a *classificação racial e renda familiar dos estudantes*. Trazendo para a perspectiva dos Cursos Superiores, temos 483 (quatrocentas e oitenta e três) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que ofertaram Educação Superior, com 2.153 (dois mil cento e cinquenta e três). Cerca de 76,68% (duzentos e sete mil oitocentos e trinta e três alunos) dos matriculados em 2019 fizeram a sua declaração racial, aproximadamente 23,32% (sessenta e três mil duzentos e oito) optaram pela não declaração. Temos, nessas declarações, 98.860 (noventa e oito mil oitocentos e oitenta) estudantes pardos (47,57%), 83.467 (oitenta e três mil quatrocentos e sessenta e sete) estudantes brancos (40,16%), 21.507 (vinte e um mil quinhentos e sete) estudantes pretos (10,35%), 2.770 (dois mil e setecentos e setenta) dos estudantes amarelos (1,33%), e 1.220 (um mil e duzentos e vinte) estudantes indígenas (0,59%), como podemos acompanhar pelo *gráfico 8*. É interessante observarmos a separação entre os declarados negros e pardos, pois juntos equivalem a 57,92% de estudantes, ou seja, 120.367 (cento e vinte mil trezentos e sessenta e sete) sujeitos.

Gráfico 8. Proporção entre matrículas com Classificação Racial declarada (PNP – 2020).



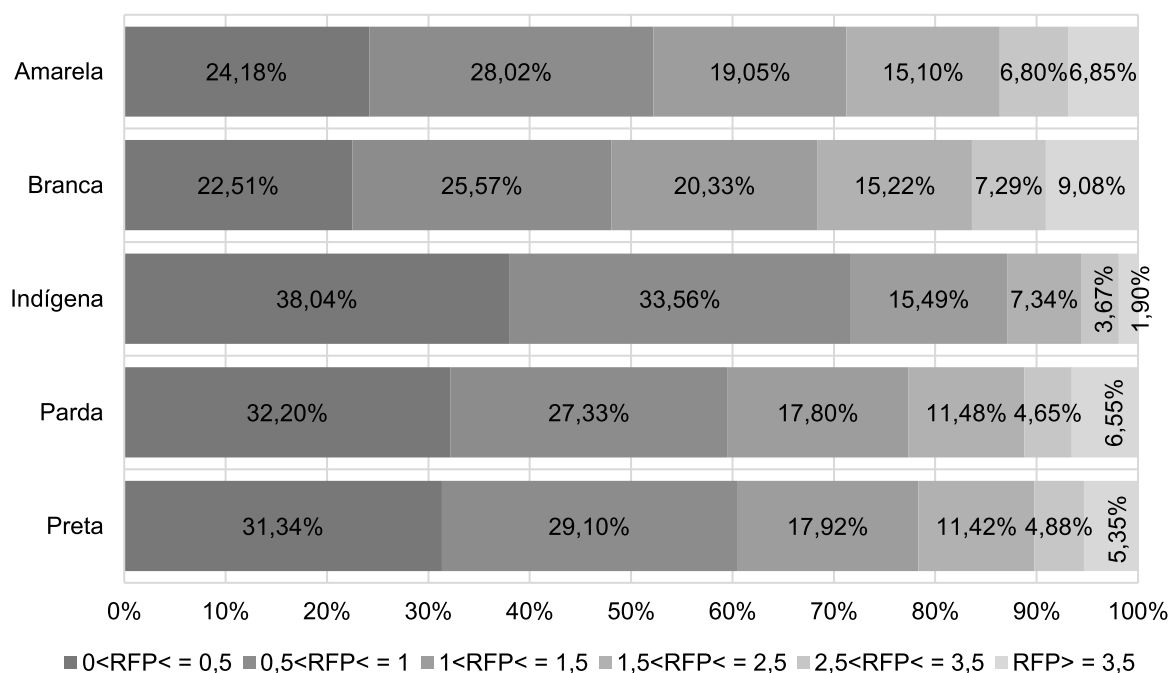
Fonte: PNP - 2020.

Na referência das informações relativas à renda familiar, em 2019, 150.812 (cento e cinquenta mil e oitocentos e doze) estudantes declararam (cerca de 55,64%), na contrapartida, 120.229 (cento e vinte mil e duzentos e vinte e nove) estudantes não

⁵⁸ Desconsiderando os dados das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

optaram pela declaração (cerca de 44,36%). Dos declarantes, a maioria possui renda familiar *per capita* (RFP) inferior a 0,5 (meio) salário mínimo⁵⁹, 42.253 (quarenta e dois mil e duzentos e cinquenta e três) estudantes; seguido de 40.591 (quarenta mil e quinhentos e noventa e um) estudantes com renda familiar *per capita* entre 0,5 e 1 (meio e um) salário mínimo, cerca de 26,91%; 28.461 (vinte e oito mil e quatrocentos e sessenta e um) estudantes com renda familiar *per capita* entre 1 e 1,5 (um e um e meio) salário mínimo, cerca de 18,87%; e 20.002 (vinte mil e dois) estudantes com renda familiar *per capita* acima de 1,5 (um e meio) salário mínimo, cerca de 13,26%. Os dados indicam que aqueles que ganham até 1 (um) salário mínimo, totalizam 82.844 (oitenta e dois mil e oitocentos e quarenta e quatro) estudantes, cerca de 71,27% de total de matrículas de 2019 (PNP – 2020).

Gráfico 9. Relação Percentual entre a Declaração Racial x Renda Familiar Per Capita (PNP – 2020).



Fonte: PNP - 2020.

No gráfico 9 e na tabela 13, abrimos os dados da *classificação racial e renda familiar dos estudantes* relacionando-os, assim demonstrando a renda per capita de cada seguimento de raça, daqueles sujeitos que optaram pela declaração de raça e renda em suas matrículas em 2019. Os estudantes declarados negros e pardos

⁵⁹ Usando como referência o salário mínimo nacional de 2019 no valor de R\$ 998,00 (novecentos e noventa e oito reais).

apresentam certa simetria na relação entre raça e renda familiar, com uma variação média entre as faixas de referência da renda *per capita* de aproximadamente 0,70%. Porém, se percebemos essas declarações (pretos e pardos) juntas, teremos o maior número de sujeitos matriculados com renda inferior a 0,5 (meio) salário mínimo (63,6%). Esta relação está muito semelhante na comparação entre brancos e amarelos, percebemos que a variação entre as faixas de renda fica em torno de 0,63%, muito próxima da variação entre pretos e pardos. A população indígena é a que apresenta a maior parte do conjunto com renda *per capita* inferior a 0,5 (meio) salário mínimo (38,04%), e de forma inversamente proporcional é a que apresenta a menor quantidade de indivíduos com renda *per capita* acima de 2,5 (dois e meio) salários mínimos (5,57%).

Tabela 13. Relação em Números Absolutos entre a Declaração Racial x Renda Familiar *Per Capita*.

| RENDA FAMILIAR | AMARELA | BRANCA | INDÍGENA | PARDA | PRETA | NÃO DECLARADA | TOTAL GERAL |
|----------------|---------|--------|----------|--------|--------|---------------|-------------|
| TOTAL GERAL | 2.770 | 83.476 | 1.220 | 98.860 | 21.507 | 63.208 | 271.041 |
| 0<RFP<=0,5 | 434 | 12.703 | 280 | 20.547 | 4.578 | 3.711 | 42.253 |
| 0,5<RFP<=1,0 | 503 | 14.427 | 247 | 17.439 | 4.250 | 3.725 | 40.591 |
| 1,0<RFP<=1,5 | 342 | 11.472 | 114 | 11.357 | 2.617 | 2.559 | 28.461 |
| 1,5<RFP<=2,5 | 271 | 8.586 | 54 | 7.325 | 1.668 | 2.098 | 20.002 |
| 2,5<RFP<=3,5 | 122 | 4.115 | 27 | 2.965 | 713 | 669 | 8.611 |
| RFP>3,5 | 123 | 5.123 | 14 | 4.180 | 781 | 673 | 10.894 |

Fonte: PNP - 2020.

A institucionalidade trazida com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia reflete, de forma bastante clara, um projeto de educação pública alinhada a perspectiva de política pública. A base dessa perspectiva, se apoia na materialização de diversas ações de fomento a educação pública, tendo como base a emancipação dos sujeitos e sua participação ativa na sociedade; o estímulo ao desenvolvimento dos arranjos produtivos e setores locais/regionais; o atendimento as demandas oriundas do mundo do trabalho; o impulso ao desenvolvimento técnico e tecnológico e sua valorização; incentivo a promoção da Educação Superior vinculada a Educação Profissional, Científica e Tecnológica; o apoio à formação de docentes em áreas carentes e sensíveis do conhecimento, sem abrir mão da formação humana

e cidadã que precede à qualificação para o exercício de atividades laborais (BRASIL, 2010).

[...] cabe ressaltar que ao estabelecer esse compromisso [social], a instituição exerce uma função de intervenção na realidade social, ao incorporar setores sociais historicamente alijados do processo de modernização do Brasil. Assim, esse novo desenho de política pública de educação profissional e tecnológica legitima a importância de sua natureza pública a reafirma a educação profissional e tecnológica como instrumento de resgate da cidadania e transformação socioeconômica (SOUZA, 2014a, p. 54).

A noção de *política pública*, aparentemente presente no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, surge como um conjunto de ações governamentais, por alguns autores (TEIXEIRA, 2002; SOUZA, 2006), ou ainda opções ou condições de um governo (SCHMIDT, 2008; FARAH, 2016, GIANEZINI, *et al.*, 2017), considerando ainda os impactos de suas ações ou ainda suas omissões (AZEVEDO, 2001). Como desdobramento dessa noção de política pública apresentada no cenário de proposição da instituição, temos as *políticas públicas educacionais*, que representam um conjunto de interesses presentes nas políticas públicas que focalizam seus esforços no atendimento de alguma (ou algumas) problemáticas relacionadas com o setor da educação. Podem, ainda, ser consideradas como um elemento de governo muito próximo de “programas de ação governamental, estruturados a partir de valores e ideias, que se dirigem a públicos escolares e são implementados pela administração e pelos profissionais da educação” (VAN ZANTEN, 2011, p. 640).

A perspectiva de política pública presente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ancora-se também numa forte “concepção de desenvolvimento como incremento positivo no produto e na renda, aproximando-se do sentido de crescimento” (NETO; PASSOS, 2012, p. 12), onde os processos de formação desempenham um papel fundamental no contexto da Educação Profissional, Científica e Tecnológica frente a vida cotidiana do mundo do trabalho pois fornece mão de obra, tecnologia e conhecimento de que se necessita, aumentando o capital humano. Por conseguinte, não se esgota em si mesmo, pois incorpora no seu desenvolvimento “a melhoria da qualidade de vida e mesmo de condição social com a inserção no mercado, seja como empreendedor e cooperativista, seja pela geração de trabalho e renda” (*ibidem*).

No texto legal (Lei nº 11.892/08), a política pública dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no seu Art. 6º, fica claro o seu compromisso com o funcionamento do mercado a partir do estímulo à Educação Profissional e Tecnológica, como potência ao fomento ao desenvolvimento do capital humano e dos meios necessários à produção e consumo (NETO; PASSOS, 2012), inserindo ainda inovação e geração de tecnologias como motor do desenvolvimento. Aqui, sobressai-se a formação educacional profissional e tecnológica, estímulo à pesquisa aplicada e o desenvolvimento da “produção, desenvolvimento e transferência de tecnologias sociais” (BRASIL, 2008). Consideramos, ainda, o poder da política pública no aumento de oportunidades de renda familiar dos sujeitos, no incremento na formação educacional, especialmente profissional, visando à “inserção no mundo do trabalho” (BRASIL, 2007, p. 74). Essa busca do governo na elevação do nível educacional dos sujeitos “tende a elevar os salários via aumentos de produtividade”, como aponta Barros (1997, p. 6); ou ainda, na formação educacional complementar que possibilite acesso a novos e melhores espaços estrutura produtiva.

A formulação de uma *nova institucionalidade*, a partir da implementação da política instituída com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, centra-se (com toda a contradição existente) na “formação omnilateral da pessoa, unindo ensino, pesquisa e extensão, essa concepção tem como centralidade o indivíduo e seu coletivo e não o mercado de trabalho”, como aponta Aguiar e Pacheco (2017, p. 14). Isso não significa que a política pública, que nos debruçamos nesse estudo, é neutra, não possuindo em sua conformação nenhum interesse para além do social, especialmente pelas crises e pelas políticas neoliberais adotadas na Europa Ocidental, trazidas para a América Latina e, particularmente, no Brasil. O projeto de educação trazido com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, fundamenta-se no princípio de um modelo institucional no qual a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. Resgatando dessa forma o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho e com as suas possibilidades criativas e emancipatórias (GRAMSCI, 2006).

Esse tipo de instituição assume, dentro de uma relação dialética, a integração e a assimilação dos ensinamentos gerados na tessitura social, a incorporação da pesquisa científica e o a composição das bases humanistas na formação dos sujeitos.

Para Aguiar e Pacheco (2017), com o complexo estabelecido com a institucionalidade trazida pelos acordos que culminaram na Lei nº 11.892/08, esse novo modelo, traz para si, um conjunto de elementos de inovações junto às dimensões políticas, estruturais e pedagógicas, de forma a ocupar um “papel estratégico na formulação e implementação das políticas públicas de educação e desenvolvimento com inclusão social”, como afirma Aguiar e Pacheco (2017, p. 15). A política pública trazida com a Lei nº 11.892/08, acaba trazendo ainda a necessidade de sua compreensão por parte de diferentes sujeitos, entes e agentes operadores da própria política pública (como por exemplo: quadros político-administrativos para a gestão, governantes e gestores), além da sociedade como um todo.

O crescimento econômico fez com que alguns arranjos sejam (re)pensados, a partir do curso da modernização e implantação de novas tecnologias na produção do processo de desenvolvimento de mão de obra qualificada e estruturada. Esses elementos devem, ainda, estar alinhados a um sistema de produção que faz com que o trabalhador, perceba a importância dos processos de (re)adaptações e tomada de decisões sobre a própria produção e suas relações com o mundo do trabalho. Dessa forma, a política pública institucionalizada dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como aponta Aguiar e Pacheco (2017, p. 19), desempenham um papel “estratégico nessa nova política de educação profissional e tecnológica, com foco na promoção da justiça social, na equidade, no desenvolvimento sustentável com inclusão social”.

O modelo de instituição implementado no Brasil com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, desvela uma matriz de qualidade educacional muito diferente e até então nunca experienciada no país, se levarmos em consideração a complexidade exigida no suporte desse tipo de instituição. No contexto da Educação Superior, esse modelo problematiza dois projetos: um que acaba evidenciando os desejos de uma sociedade tradicional conservadora, onde o que impera é o atendimento as necessidades do mercado; e outro que possibilita a consecução dos desejos de uma sociedade crítica, que busca autonomia no desenvolvimento e na regulação dos seus processos, possibilitando ainda a formação humana e cidadã como base da formação para o mundo do trabalho.

A política pública de Educação Superior imbricada a Educação Profissional e Tecnológica compreende esse movimento articulado como sendo estratégico para o desenvolvimento de um projeto de país democrático, inclusivo e soberano. Da mesma forma que Aguiar e Pacheco (2017, p. 34), percebemos que há uma “centralidade do trabalho, sua dimensão antológica enquanto princípio educativo e a construção das ferramentas para pôr em prática tal pensamento”. O modelo de educação vislumbrado a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surge como uma alternativa a modelos institucionais estrangeiros que não possuem relação alguma com a realidade do Brasil, assim fora produzido um modelo compatível com a materialidade, as necessidades e os anseios da nação. Esse projeto, enquanto política pública traz na sua essência forte compromisso de classe e determina, portanto, uma opção pelos trabalhadores, suas lutas e suas aspirações (PACHECO, 2011).

Na compreensão do viés presente na tessitura desta investigação, optamos por esclarecer importes conceitos que transversalizam toda a pesquisa. Esses elementos acabam se consolidado como aportes teóricos que possibilitam a construção das fronteiras na qual nosso estudo se situa. Trazemos como componentes para as análises debates acerca dos conceitos de *qualidade da educação*, *a justiça social*, *a política pública* e *a vulnerabilidade social*. Os conceitos são apresentados de forma a indicar a sua origem e a trajetória teórica-histórica da sua concepção moderna, e a assimilação por eles de diferentes influências tanto do campo da pesquisa acadêmica, passando pelas demandas da prática social, e as transformações da sociedade no tempo.

3. 2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO COMO ELEMENTO DA POLÍTICA INSTITUCIONAL

Um elemento emblemático no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia está na sua proposta de *verticalização do ensino*. A Lei Federal nº 11.892/08, no inciso III, do artigo 6º, aponta como finalidade e características dessa nova institucionalidade a promoção da “integração e [d]a verticalização da educação básica à educação profissional e superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008). Isso significa que os

alunos da instituição, a partir de uma estratégia pedagógica de arquitetura curricular, possam ter seu trânsito formativo de forma verticalizada, podendo ingressar na Educação Básica (a partir dos cursos técnicos integrados, subsequentes ou concomitantes), chegando até a Pós-graduação *stricto sensu* (cursos de Mestrado e Doutorado); da mesma forma que os docentes – nessa mesma perspectiva – podem atuar nesses diferentes níveis de ensino.

Para alguns autores (PACHECO, 2011; SILVA, 2017; FERNANDES, 2013; BOMFIM; RÔÇAS, 2018) esse é o elemento que eleva o patamar dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como *revolucionário* e *inovador* dentro do sistema de educação brasileiro, pois o espaço universitário passa a ganhar outros contornos, diferentes de estruturas já conhecidas como Faculdades e Universidades. Nessa perspectiva, as relações estabelecidas entre o mundo do trabalho ganham voz e vez para além dos cursos de Tecnologia ofertados – até então – por Instituições de Ensino (públicas e privadas) de Ensino Superior. Na construção da política, algumas questões sobre a articulação entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Superior, foram colocadas frente ao debate pelos vieses da missão institucional, a ruptura do paradigma universitário⁶⁰, a vocação da instituição para a formação técnica de nível médio e uma oferta de Educação Superior de má qualidade.

A missão institucional estaria seriamente ameaçada, pois as instituições pré-existentes (especialmente, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas Federais e Escolas Vinculadas a Universidades), que ofertavam, com primazia e excelência reconhecidas pela sociedade, a educação técnica de nível médio, acabariam deixando de lado a sua missão primeira, levando conseqüentemente os docentes a outros interesses acadêmicos, distanciando-se da atenção a Educação Básica. A oferta da Educação Superior poderia trazer como efeito colateral, a incorporação, por parte dos docentes, de modelos de educação ofertado nas universidades, o que iria contra as concepções dessa nova institucionalidade trazida com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir dos

⁶⁰ O *paradigma universitário*, da forma como utilizamos, relaciona-se ao conjunto de práticas instituídas nas Instituições de Ensino Superior denominadas *Universidades*. Entendemos ainda que esse paradigma acaba evidenciando como característica a cristalização da estrutura institucional, mas mais variadas dimensões: áreas privilegiadas de estudo, hierarquização de saberes, compartimentalização e departamentalização das áreas.

princípios de justiça social e política pública, já que essas instituições possuem objetivos e missões díspares.

Um dos desdobramentos da oferta da Educação Superior em um espaço tradicionalmente vocacionado à formação em nível técnico, seria uma possível hierarquização de saberes no interior da instituição, provocando a naturalização de privilégios relacionados ao nível de atuação do docente e as disputas associadas à identidade institucional. E ainda o risco da oferta do Ensino Superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, não corresponder as demandas de formação da sociedade, ficando aquém das Universidades, que sempre articularam e desenvolveram práticas exclusivamente nesse patamar da educação. Importante evidenciarmos que a experiência de oferta de Educação Superior, articulada a Educação Profissional e Tecnológica, já foi vista junto a alguns Centros Federais de Educação Tecnológica, inclusive na direção da Pós-Graduação *lato e stricto sensu*.

As questões que trazemos como sendo problemáticas na oferta de Educação Superior pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são legítimas, e devem ser acompanhadas constantemente, como aponta Bomfim (2017). A política de verticalização da instituição possibilita um diálogo mais efetivo entre a Educação Básica e a Educação Superior nos seus mais variados formatos, o que obriga a essas instituições a ficarem ainda mais vigilantes junto aos processos de avaliação e reavaliação da escolha por esse formato de instituição nunca visto no Brasil. A verticalização fundamenta-se, como aponta Otranto (2010), na construção do conhecimento não estagnado, sem monopólio e sem armazenamentos, produzindo como resultado, conforme aponta Silva (2015), o compartilhamento dos saberes e estabelecimento de relações intensas entre os indivíduos envolvidos no processo.

O enlace entre a Educação Superior e a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, já foi experienciado no país como um “modelo alternativo” de Educação Superior, a partir do que fora vivenciado no interior Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET’s)⁶¹. Para Lima Filho (2002), este modelo de Educação Superior é diferente do universitário, pois se relaciona de forma muito peculiar como mundo do

⁶¹ As instituições pertencentes a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), foram autorizadas a ofertar no seu “cardápio” formativo, além de cursos técnicos, a graduação em Engenharia Industrial, os cursos de tecnologia e licenciaturas voltadas para a formação de professores do ensino técnico e dos cursos de tecnólogos, a pós-graduação *lato sensu* e, como passar do tempo, a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

trabalho (no que tange ao ingresso), em contra partida, o modelo de universidade acaba privilegiando em suas ações o envolvimento com as pesquisas, os estudos acadêmicos/científicos, além das questões éticas e políticas naturais do campo de estudos. Dentro das tentativas do governo de articulação da Educação Superior a Educação Profissional e Tecnológica temos o projeto implementado nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), a partir dos Decretos Federais nº 5.224/04 e 5.225/04, algumas experiências excepcionais junto as Escolas Agrotécnicas Federais (ETF's), chegando então no trabalho desenvolvido junto a Universidade Tecnológica Federal (UT's), criadas pela transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, culminando na política dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a Lei Federal nº 11.184/05.

É percebido que no interior da própria Rede Federal de Educação, Profissional e Tecnológica (antes mesmo da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) havia tensionamentos na oferta da Educação Superior, especialmente quanto a diversificação das instituições e sua importância frente aos investimentos da união, na efetivação de suas finalidades e objetivos educacionais. Tanto a história, quanto os documentos legais apontam para a forma como a Educação Básica nunca fora uma prioridade das instituições federais (se levarmos em consideração o que aponta a legislação com relação às obrigações da união frente à oferta educativa no território nacional), para além dos Colégios de Aplicação vinculados a Universidades Federais e alguns Colégios Federais (como o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro). A união tem por objetivo a implementação e o fomento a Educação Superior. Nesse sentido, a Educação Básica fica remetida a um segundo plano (BRASIL, 1996).

Nesse cenário um pouco turbulento e considerando a oferta da Educação Superior como uma possibilidade efetiva (como ocorreu no interior os Centros Federais de Educação Tecnológica), alguns estabelecimentos de ensino iniciaram um projeto político de equiparação das suas instituições a Universidades, em especial os Centros Federais de Educação Tecnológica. Essa iniciativa deu tão certo que, na vanguarda, surge a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a partir da estrutura existente do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), com a Lei Federal nº 11.184/05 como sendo o início de um projeto de expansão da

Educação Superior no país. Inicia-se uma corrida institucional no interior da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para alcançar o “patamar universitário” conquistado pelo do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), porém, para o Governo Federal, outros planos de expansão da Educação Superior foram priorizados⁶².

O institucional, a organização e a cultura imbricam-se na construção histórica da instituição universitária orientados pelos objetivos historicamente produzidos para ela. O ordenamento jurídico educacional de cada instituição educacional traz em si as diferentes temporalidades históricas que se amalgamaram por meio de seus sucessivos processos de organização, tributários da cultura universitária que aí se constituiu. Este amálgama é potência em cada momento da prática universitária e influenciará tanto as apropriações quanto as objetivações que definem tal prática e tal cultura. Tais apropriações e objetivações, individuais ou coletivas, contribuirão para constituir a identidade de cada universidade, ainda que numa rede haja similaridade entre elas (SILVA JUNIOR, 2005, p. 57).

Nesse cenário de oferta da Educação Superior alinhada à Educação Profissional e Tecnológica, emergem algumas questões a partir de reflexões de alguns autores (LIMA FILHO; TAVARES, 2006; OTRANTO, 2010/2013; MORAES; KIPNIS, 2017) sobre o papel dessas instituições para além de um plano estratégico de desenvolvimento nacional. As demandas oriundas do mundo do trabalho foi um importante elemento de transformação da concepção da Educação profissional, aproximando-a a Educação Superior. Nesse cenário complexo, temos o avanço científico e tecnológico, a necessidade de formação para o trabalho complexo, a necessidade de formação docente em áreas estratégicas para o país e ainda os discursos marcados dos organismos internacionais no sentido de incentivar a formação em nível superior, aos países mais pobres, de baixo custo (OTRANTO, 2010).

A política de Educação Superior trazida com a implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apresenta na sua oferta, modelos de cursos superiores flexíveis e de relações estreitas com os setores produtivos, onde o

⁶² Importante deixarmos claros que a implementação da Lei Federal nº 11.184/05 que dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dando outras providências, não emerge de forma gratuita no contexto da Educação Brasileira. Silva Junior e Czernisz (2015), apontam em seu levantamento a forma que as alianças políticas entre PT e PMDB junto ao pleito eleitoral para o primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, onde o apoio do governo Paranaense foi fundamental para o “desengavetamento” de um projeto de construção de uma nova Universidade Federal no Estado, com uma barganha política.

significado do termo *pesquisa aplicada* (presente na Lei Federal nº 11.892/08, em seu Art. 6º, inciso VIII), pode ser dirigido exclusivamente aos setores industriais e empresariais. Esse modelo institucional, para Lima Filho e Tavares (2006), que tem como pano de fundo a formação tecnológica, com status social mais baixo do que as “universidades de pesquisa” podem ser consideradas um novo fenômeno educacional na América Latina. Silva (2015, p. 64), ainda complementa a ideia trazida pelos autores, ao perceber o incentivo do Banco Mundial na articulação desse tipo de política, dessa forma “tornando-se assim uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses do grande capital nacional e internacional”.

A Educação Superior ofertada no conjunto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, definida pelo Art. 2º da Lei nº 11.892/08 que aponta a instituição como “de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”. No Art. 7º, inciso VI, há indicações do que se pode esperar da instituição no que se refere a oferta de cursos de nível superior: Cursos Superiores de Tecnologia; Formação de Professores com os Cursos de Licenciatura, Formação Pedagógica (especialmente nas áreas das Ciências – Biologia, Física e Química, Matemática), e Educação Profissional; Cursos de Bacharelado e Engenharias; e Cursos de Pós-Graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*).

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

Esse conjunto de cursos abarca um leque bastante amplo e diferenciado no objeto da Educação Superior em uma Universidade, não pelos cursos ofertados, mas pelo fundamento que baliza a própria instituição e os cursos que ela oferta. Como apontamos anteriormente, a *inserção social* é um importante elemento que se insere

no contexto de oferta de Educação Superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia além da *articulação com a sociedade e o setor produtivo*, como um grande diferencial inovador. Os cursos emergem a partir de uma percepção da comunidade sobre as suas demandas, com o “mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural das regiões em que a instituição está instalada desafiando as instituições a olhar a sociedade como um todo, expandindo o foco para além do setor produtivo tradicional” (SILVA, 2015, p. 69).

A oferta de Educação Superior nesses moldes é compreendida como a materialização de uma política pública, da mesma forma que a própria criação da institucionalidade. Como toda política pública que busca atender as demandas sociais, essa também possui algumas peculiaridades preconizadas na Lei nº 11.892/08, referente a oferta de cursos: 20% das vagas (no mínimo) ofertadas pela instituição devem atender os cursos de licenciatura e formação pedagógica; 30% das vagas ofertadas deverão ser destinadas aos cursos superiores de tecnologia, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*; o restante das vagas (50%) terão que atender os objetivos apontados no inciso I, do Art. 7º, ou seja, “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”.

Nesse contexto, o modelo de Educação Superior presente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se diferencia do modelo da educação acadêmica tradicional, a partir da ênfase dada a pesquisa aplicada e na sua aplicabilidade junto ao contexto social. Mesmo assim, é importante evidenciarmos que a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica carrega, na sua estrutura, características muito próximas a estrutura de “universidades clássicas”, como por exemplo: o ensino estruturado em uma forte base científica; a pesquisa e extensão alinhadas tanto na prática de pesquisa aplicada, quanto na prestação de serviços à comunidade, não deixando de lado os movimentos provocados com a inserção dos avanços científicos e tecnológicos, potencializando realidades socioeconômicas locais e regionais (LIMA FILHO, 2002).

Entendendo a necessidade de “alinhar-se” ao processo de produção de bens de grande valor agregado e a sua presença na balança comercial do mundo

globalizado, emerge a formação em nível superior nas engenharias, tendo como intenção a possibilidade da inserção dos jovens tanto no mundo, quanto no mercado de trabalho, contribuindo com o sistema de competitividade e sustentabilidade das empresas, movimentando a economia como um todo e para qualidade de vida das pessoas e do planeta (BRASIL, 2009). A oferta dos cursos de licenciatura e formação pedagógica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, operam como agentes de formação docente em áreas muito sensíveis no Brasil, as Ciências Exatas e Biológicas – Matemática, Física, Química e Biologia para a Educação Básica (BRASIL, 2007). Importante considerar nesse complexo a predominância de técnicos e bacharéis, ou melhor, a presença dos tecnólogos e/ou bacharéis na função docente, sem a devida formação pedagógica, nas disciplinas de caráter “profissionalizantes” (BRASIL, 2010).

Em função da ampliação, diversificação e necessidade do mercado globalizado, a partir do desenvolvimento tecnológico, surge a necessidade de uma formação em nível superior que esteja em conformidade com a velocidade da produção de conhecimento e com as novas tecnologias produtivas. Temos, dessa forma, como destaque no contexto da Educação Superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os Cursos Superiores de Tecnologia⁶³. Uma formação em nível superior que se consubstancia entre o técnico e o acadêmico, com foco na resolução de problemas sociais, a partir de formação ágil e direcionada à produção de conhecimento mais específico em determinada área do saber. Em alguma medida, estes cursos acabam preenchendo as lacunas deixadas pela Educação Superior “tradicional” (FAVRETTO; MORETTO, 2013).

A verticalização proposta com a política dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia está para além das questões curriculares, esse movimento está presente e vivido como um dos fundamentos de criação da instituição, tanto que evidenciamos de forma breve os entrelaçamentos da Educação Superior e a

⁶³ Os cursos superiores de tecnologia surgem no cenário da reestruturação capitalista a partir da necessidade de formação, capacitação e competição profissional, onde as dimensões da formação científica e tecnológica, destacam-se nos discursos políticos e consequentemente refletidos na legislação educacional. Segundo o Parecer CNE/CES n°436/2001, esse tipo de cursos surge como nova opção para que “os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade”, de forma a retirar o enfoque tradicional, alinhado a uma perspectiva assistencialista ou um instrumento de ajustamento às necessidades do mundo do trabalho.

modalidade da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. É nesse contexto de extrema complexidade que as reflexões sobre a qualidade social da educação se tornam cada vez mais latentes, tanto para os sujeitos desses espaços, quanto para a comunidade científica como um todo. Pois na efetivação deste tipo de qualidade, uma série de fatores se apresentam como variantes importantes de serem consideradas, para além da justiça social. O arranjo da Educação Superior nesse cenário, denota uma certa maestria na sua articulação, tanto que nem todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possuem no seu “cardápio” formativo esse conjunto tão potente de possibilidades.

Mesmo sendo criados em 2008, essa institucionalidade e suas práticas, ainda não estão consolidadas de forma absoluta, são experienciadas e (re)significadas a todo o momento, da mesma forma que o modelo de Educação Superior implementando em seu interior é percebido pela sociedade. Compreendemos esse espaço institucional, como já apontamos anteriormente, dentro da perspectiva bourdieana de campo (BOURDIEU, 2012), como sendo um espaço simbólico onde as lutas por legitimação, validação e representação são travadas. E, nessa mesma perspectiva, o campo acadêmico (ou científico) caracterizado por disputas (e alianças) com vistas à conquista de determinados objetos (BOURDIEU, 2004), está sempre em disputa por diferentes interesses e agentes. A Educação Superior se apresenta nesse espaço de lutas, “de circulação e de distribuição de bens públicos e de bens comuns, em longos rituais de iniciação e de consagração na esfera pública”, como aponta Azevedo, Catani e Hey (2017), sendo ainda “interpretado também como um espaço de trocas de bens simbólicos, sobretudo caros objetos para o campo acadêmico como o “prestígio” e o “reconhecimento” (*ibidem*, p. 302).

4 APORTES TEÓRICOS DO ESTUDO: ELEMENTOS NA COMPREENSÃO DO FENÔMENO DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na construção do quadro teórico que dá suporte ao estudo apresentado neste projeto de tese, buscamos, em sua composição, elementos-chave que circundam as dimensões operadas nesse trabalho, de forma a dar subsídios para o entendimento do ponto de partida, no qual observamos o fenômeno da qualidade social da Educação Superior, no contexto emergente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Não estamos nos referindo aqui a uma lista de conceitos adjacentes à discussão proposta nesta investigação, mas, sim, categorias teóricas basilares para o entendimento não só do trabalho, mas da postura teórico-epistemológica que adotamos junto à produção dos dados, à análise dos mesmos e à leitura de contexto que fazemos, a partir dos próprios conceitos e dos teóricos que elencamos nesta caminhada de pesquisa.

Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva; assim, em economia política, por exemplo começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, numa observação atenta, apercebemos de que há aqui um erro. A população é uma abstração se desprezamos, por exemplo, as classes de que se compõe. Por seu lado, essas classes são uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo o trabalho assalariado, o capital, etc. Este supõe a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada (MARX, 2003, p. 247).

Refletir/debater a temática da qualidade social da educação a partir de uma visão histórica pressupõe uma reconstituição contextual, isso não significa que o debate se estabeleça de forma simples, é necessário aprofundar questões basilares. Dessa forma apresentamos 4 (quatro) conceitos que atravessam toda a investigação: *qualidade da educação, política pública, justiça social e vulnerabilidade*. Entendemos que, para além de conceitos, temos aqui categorias-chaves a serem percebidas, à luz dos referenciais teóricos que apresentaremos posteriormente. Na tentativa de interpretar esses conceitos, trazemos autores que, no seu conjunto, acabam simultaneamente delineando os limites do conceito, ao mesmo tempo em que ampliam a sua leitura ao incorporar distintos aspectos, que evidenciam sua complexidade. Os conceitos não aparecem de forma justaposta, pelo contrário, sua assimilação é dialética e interrelacional, sendo que, por mais que tenhamos

segmentado sua exploração, os mesmos devem ser percebidos como um contínuo, a partir da problemática de pesquisa.

4. 1 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A POLISSEMIA DO TERMO: OS MOVIMENTOS DE CONSOLIDAÇÃO DO CONCEITO

A *qualidade da educação* é um conceito de caráter polissêmico, carrega em si uma gama de possibilidades de interpretações, a partir – especialmente – dos interesses que se deseja atender (GUSMÃO, 2013). A sua (in)definição carrega em si uma série de elementos e dimensões do campo social, filosófico e legal (CURY, 2010). De qualquer forma, por mais intuitivo que seja o conceito ou sua percepção pela maioria dos sujeitos, na literatura, a qualidade da educação articula-se com as distintas dimensões do saber e do fazer pedagógico, em alguns momentos, enlaçando-se diretamente com o campo da racionalidade científica (DASCAL, 2006; MAZZEI, 2014). Dentro dessa variedade, alguns aspectos são comumente retratados na definição desse conceito: a expansão da escolarização, os resultados aferidos pelas avaliações de larga escala, a perspectiva economicista de otimização de recursos e aumento da produtividade, a partir da percepção das questões relativas à diversidade e na perspectiva do modelo de educação vigente (GUSMÃO, 2013).

Nesse sentido, é importante não deixamos de mencionar que a qualidade, enquanto conceito, emerge em um cenário distinto ao do educacional: surge dentro de um contexto mercantil-administrativo, onde a “qualidade é considerada universalmente como algo que afeta a vida das organizações e a vida de cada um de nós de uma forma positiva” (GOMES, 2004, p. 7), especialmente ao nos referirmos a um *bem* ou *serviço* como produto de qualidade se este cumpre a sua função da forma que desejamos. A noção de qualidade presente no conceito, nessa perspectiva, resulta da combinação de conhecimentos técnicos e uma experiência de implementação dessas técnicas em organizações empresariais. Essa abordagem emerge a partir do atendimento de uma demanda advinda do mundo e do mercado de trabalho, à luz de um sistema de produção de bens e serviços, tendo como principais referências teóricas: Crosby (1979), Deming (1982), Feigenbaum (1961), Juran (1951), Ishikawa (1989), e Taguchi (1986).

De acordo com Cury (2010, p. 15), o termo *qualidade* advém do latim *qualitas*, que tem sua origem mais profunda do grego *poiótês*, que significa “um título definidor de uma categorização ou classificação”, ou seja, “estamos no campo de um atributo distintivo de um bem que passa a se apresentar com uma característica particular além da comum” (*ibidem*). Na língua portuguesa, a qualidade é traduzida como sendo uma propriedade inerente a um objeto ou a um ser, uma propriedade positiva, uma condição ou uma categoria (GEIGER, 2011). Porém, quando a *qualidade* está aglutinada à *educação*, há uma (re)significação, pois, no contexto educacional, a qualidade, geralmente, alinha-se aos fins da educação, como aponta Gusmão (2013). Nesse contexto, falar em qualidade da educação significa necessariamente atribuir juízos de valor a aspectos ou resultados do processo educativo, como também aos objetivos educacionais. Os juízos são sempre enunciados por sujeitos e, na medida em que expressam um julgamento, remetem a termos comparativos (GUSMÃO, 2013).

(...) uma educação de qualidade seria, portanto, uma educação que cumpre com os seus objetivos. Aqui, a qualidade (boa) significa eficiência, meios adequados para atingir fins. Mas é possível considerar má (de baixa qualidade) a educação cujos fins são tidos como inadequados. No uso como indicação positiva ou negativa, melhorar a qualidade da educação, de forma óbvia, seria tornar a educação "melhor", aproximando-a de suas finalidades primordiais. É evidente que, variando-se as finalidades da educação, modificam-se também as referências de qualidade. Mantendo-se constantes tais finalidades, podem modificar-se igualmente as referências de qualidade. Essas passam a se circunscrever aos meios empregados (GUSMÃO, 2013, p. 301).

O conceito de qualidade é socialmente construído, ou seja, um objeto de construção social (SILVA, 2008; CURY, 2010), pois se estabelece a partir da relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado, como é o caso da educação. Silva (2008, p. 17) percebe esse fenômeno, como “não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas de um ajuizamento de valor a partir da concepção que se tenha de qualidade”. Temos aqui o conceito de qualidade efetivado pela não neutralidade, pois se imbrica a uma série de arranjos e interesses que evidenciam a ambiguidade e a contradição natural presente no seu uso (RISOPATRÓN, 1991).

Em alguns momentos, mesmo sem uma definição clara, o conceito de qualidade se consubstancia simplesmente a partir da sua presença ou ausência.

Conforme aponta Silva (2008, p. 11), “considerando as análises e notícias, opera-se como se a noção de qualidade já estivesse decidida, bastando alcançá-la ou, em certos casos, atestar sua ‘inegável’ presença ou ausência”, como se o conceito por trás da expressão qualidade fosse algo inato, natural, até mesmo congênito, desconsiderando totalmente as influências do mundo social.

A qualidade da educação torna-se um conceito central nos debates do campo educacional, fazendo-se ainda um dos pilares da política educacional nos países da América Latina (CASASSUS, 2007). Nos anos de 1980, no Brasil, o debate surge a partir do processo de redemocratização (CAMPOS, 2000). Inicialmente, os esforços estatais deram-se na ampliação do acesso à educação, como a principal bandeira da democratização. Nesse período, uma das formas da exclusão se manifestar na vida dos sujeitos era no âmbito escolar, onde nem todos tinham oportunidade de inserção nessa dimensão social, com exceção da elite. Assim, a democratização do acesso emerge como uma importante reivindicação social de uma escola pública para todos.

A centralidade nas discussões sobre a qualidade da educação vai “evoluindo” paulatinamente no cenário do sistema de educação brasileiro, a partir do atendimento de demandas sociais dos distintos momentos históricos que passamos como sociedade. Como aponta Gusmão (2013, p. 303), “a qualidade era deixada em segundo plano em detrimento da universalização do ensino, de modo a proporcionar escolarização àqueles segmentos sociais historicamente excluídos dos bancos escolares”⁶⁴. A ampliação do acesso às instituições de ensino e a promoção da qualidade das unidades de ensino tomaram dimensões antagônicas, principalmente em um contexto onde a qualidade era uma proposta “criada” para as elites, enquanto os menos favorecidos ainda lutam “apenas” para ocupar as carteiras escolares. Assim, uma nova dimensão de debate emerge no cenário nacional, a tensão entre *qualidade e quantidade* ou, ainda, a ampliação do acesso à educação e a manutenção de uma qualidade pedagógica (AZANHA, 2004). Esse embate teve grande resistência da sociedade, incluindo professores, o Estado e pesquisadores do campo educativo, tendo ainda o argumento de que a ampliação da educação traria a perda da qualidade de ensino como contrapartida.

⁶⁴ Aqui, a qualidade é entendida comumente a partir de seu viés pedagógico, muito próximo às métricas de rendimentos acadêmicos dos alunos.

Nesse contexto, a relação entre *qualidade* e *quantidade* começou a ser explorada no cenário nacional. Tanto por parte do clamor social, a partir da representação política, quanto no debate acadêmico, como aponta Flach (2005; 2012), essas discussões centram-se nos processos de universalização da educação. Os conceitos de *qualidade* e *quantidade* estão imbricados no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, um constituindo parte do outro, fazendo parte inclusive das reivindicações das demandas educacionais não só no Brasil, mas na América Latina (DIAS; MARIANO; CUNHA, 2017). Assim, é preciso ter clareza quanto à forma imbricada em que esses conceitos se apresentam, especialmente pela forma como acabam representando a materialidade de um cenário educativo bastante complexo: ambas constituem a face de uma mesma realidade.

Sob uma perspectiva dialética, esses conceitos não podem ser analisados ou entendidos de forma isolada. São, portanto, elementos fundamentais para a compreensão de um movimento histórico que acaba por desnudar as distintas camadas⁶⁵ presentes na história da educação brasileira. Nessa relação, Gramsci (1999) expõe um viés marxista no entendimento do fenômeno, evidenciando a forma como a qualidade e a quantidade tornam-se elementos indissociáveis e levando em consideração a relevância das categorias de *totalidade* e *contradição* nos entendimentos que adotam a perspectiva dialógica. Assim, possibilita, ainda, uma espécie de compreensão não verdadeira, mas, sim, uma muito próxima da materialidade da vida dos sujeitos, ultrapassando o entendimento parcial e, em alguns momentos, possivelmente equivocados.

(...) se todo agrupamento social é algo mais (e também algo diverso) da soma dos seus componentes, isto significa que a lei ou o princípio que explica o desenvolvimento da sociedade não pode ser uma lei física, já que nunca na física se sai da esfera da quantidade, a não ser por metáfora. Todavia, na filosofia da práxis, a qualidade está sempre ligada à quantidade; aliás, talvez resida nessa ligação a sua parte mais original e fecunda (GRAMSCI, 1999, p. 164).

Dessa forma, a qualidade da educação se constitui como um elemento de múltiplas dimensões intercaladas, compostas por um conjunto de fatores *exógenos*

⁶⁵ As camadas que nos referimos dizem respeito aos momentos da história da educação, iniciando pelo monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional (1549-1759), passando pela coexistência das vertentes pedagógicas religiosas e leigas (1759-1932), seguindo para o predomínio da pedagogia nova (1932-1969), indo em direção a uma pedagogia na concepção produtivista (1969-2001), chegando as novas configurações pedagógicas à luz dos processos tecnológicos (SAVIANI, 2019).

(extraescolares) e *endógenos* (intraescolares). Essas dimensões, em alguma medida, operam como reguladores da qualidade a partir dos interesses dos “agentes operadores” da qualidade, em outras palavras, os sujeitos e suas intenções quanto ao uso do termo. Dourado, Oliveira e Santos (2007) compreendem essas dimensões da qualidade da educação a partir de um conjunto de níveis estruturais alinhados aos movimentos do processo educativo, nas mais diferentes esferas de atuação e regulação. Os fatores *exógenos* relacionam-se com a *dimensão socioeconômica e cultural dos sujeitos da escola (nível do espaço social)*, a partir da influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo ensino-aprendizagem; da necessidade do desenvolvimento e implementação de políticas públicas, projetos e/ou ações para o enfrentamento fome, drogas, violência, entre outros; do estabelecimento de ações e programas voltados à dimensão econômica e cultura; e da consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral. A *dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias educacionais (nível do estado)* diz respeito à definição e garantia de padrões mínimos de qualidade, que levem em consideração aspectos como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; à efetivação de diretrizes nacionais educacionais para níveis, ciclos e modalidades da educação; ao desenvolvimento de um sistema de avaliação que auxilie no processo de gestão educativa, garantindo, assim, a melhoria da aprendizagem; à existência efetiva de programas suplementares e de apoio pedagógico, como a merenda escolar, o transporte escolar e o livro didático (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Como fatores *endógenos*, surgem as *condições de oferta do ensino (nível do sistema de educação)*, dentre as quais temos o cuidado com o ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e cultura; os equipamentos em quantidade e qualidade de condições de uso; os serviços de apoio e orientação aos estudantes; as condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais. A *gestão e organização do trabalho escolar* também é um importante elemento à luz da qualidade da educação, a partir da estrutura organizacional e do planejamento do trabalho pedagógico; a gestão democrática e participativa, incluindo condições administrativas,

financeiras e pedagógicas; e o projeto político pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos. A *formação, profissionalização e ação pedagógica (nível do professor)* devem ser consideradas nesse contexto, tendo como elementos o perfil docente; a valorização da experiência docente; as políticas de formação e valorização do pessoal docente. O *acesso, a permanência e o desempenho escolar (nível do aluno)*, tendo como fundamentos o acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes; e definição de padrões adequados de qualidade educativa focados no desenvolvimento dos estudantes didático (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

As dimensões, os níveis e os fatores trazidos pelos apontamentos de Dourado, Oliveira e Santos (2007) nos ajudam a compreender a quantidade de variáveis que devem ser consideradas ao debatermos o conceito de qualidade da educação. Esse conjunto demonstra toda a complexidade na qual o fenômeno da qualidade da educação se consubstancia junto ao sistema educacional brasileiro. A qualidade da educação, especialmente a partir da segunda metade do século XX (SAVIANI, 2004), emerge como uma necessidade social de adequação de práticas e discursos políticos. Escolhas foram realizadas na unidade social e a noção de qualidade, nesse contexto, aparece primordialmente a partir de indicadores que operam à luz de uma construção métrica direta, como citamos anteriormente, de forma a padronizar, dentro de um conjunto de ferramentas institucionais, o alcance das ações de potência junto à melhoria da qualidade da educação.

4. 2 A JUSTIÇA SOCIAL COMO UM IMPORTANTE ELEMENTO NO DEBATE: A POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

Existe uma diversidade de constructos que podem ser utilizados na conceituação da justiça social, desde os usos iniciais da expressão, na primeira metade do século XIX, até sua consolidação em meados do século XX (LACERDA, 2016). É um conceito afinado e presente tanto no discurso político quanto na prática jurídica atual, especialmente alinhado aos direitos sociais, de superação da pobreza, de dívida social, de redistribuição e de solidariedade. Como aponta Pizzio (2016, p. 355), “a justiça social é um tema controverso, de amplo debate no âmbito das ciências

sociais. Seu caráter impreciso decorre das diversas abordagens encontradas”, ou seja, como conceito, consubstancia-se derivado de um procedimento institucional vinculado à justiça formal com base material, da mesma forma que opera procedente da conduta individual vinculada à ética e à moral.

Por ser um espaço político aberto, a justiça social evoca muitas ideias, esperanças e desafios. Aqui, a justiça social é também profundamente influenciada pelo contexto social e pelas condições históricas da localidade social na qual ela emerge (GAMARNIKOW, 2013, p. 189)

Atribui-se ao italiano Luigi Taparelli o primeiro uso da expressão justiça social (VALLIN, 1960), porém, com uma conotação diferente da que concebemos. Taparelli (1960), em sua obra *Saggio teoretico di dritto naturale appoggiatosul fato*, traz a justiça social como sendo “uma virtude do homem em sua condição de animal racional, de ser dotado de humanidade, característica que faz dos homens, naturalmente desiguais como indivíduos, iguais no que diz respeito à espécie” (LARCERDA, 2016, p. 69). Nesse momento, o *social* não se alinha de forma semântica à justiça. O conceito moderno só ganha corpo e forma no século XX, com o trabalho de alguns autores como Antoine (1961), Sforza (1962) e Tobeñas (1966), ao atribuírem como uma das finalidades da justiça social, a resolução de problemas sociais oriundos da expansão do capitalismo industrial e do regime assalariado de trabalho no século XIX, que teve como consequência a proletarização de uma grande massa de trabalhadores.

Nesse cenário, emerge a necessidade de “compensar” as más condições sociais, maximizadas naquele período, o que levou a uma progressiva “promoção concreta de justiça na ordem econômica”, como destaca Antoine (1961, p. 571), com elemento de “rejeição teórica do primeiro liberalismo, que refutava qualquer intervenção na economia, e do socialismo revolucionário, que defendia a impossibilidade de correção das estruturas de desigualdade em nome da justiça”. Para os autores que citamos, a verdadeira justiça é aquela que advém do social e retorna para os sujeitos a partir do atendimento “exigências provenientes da liberdade do indivíduo com as necessidades dos menos favorecidos” (LACERDA, 2016, p. 83).

Complementando as ideias de Antoine (1961), Sforza (1962) afirma que a justiça social serviria como um importante elemento de diminuição da desproporção econômico-material entre os sujeitos que detêm as riquezas e aqueles que, por

condições alheias a sua vontade, pouco ou nada possui. Na perspectiva adotada pelo autor, a justiça social não pode ser entendida como um bálsamo, não é somente um alívio momentâneo da situação de privação de direitos dos sujeitos, mas, sim, a melhoria efetiva das condições sociais dos mais pobres. Aqui temos incluído um novo elemento, a justiça social (ajuda social aos menos favorecidos, criação de leis de proteção do trabalho ou mesmo pela via de uma redistribuição direta de bens) não compreendida como caridade, mas, sim, como um dever de justiça legítimo (LACERDA, 2016).

Para Tobeñas (1966), a justiça social, da mesma forma que para Sforza (1962), não poderia ser resumida à assistência material aos menos favorecidos, mas compreendida como algo mais que o direito a certo nível de bem-estar material, pois é dever da sociedade política distribuir também educação e bens culturais àqueles que não os possuem. Nesse sentido, para além da promoção da materialidade dos recursos, as organizações do estado devem dividir equitativamente “os interesses morais derivados *da dignidade da pessoa humana, os educacionais, comuns a todos os homens e ainda*, também, na medida do possível, os culturais em sentido amplo” (TOBEÑAS, 1966, p. 50), inseridos aqui da assistência aos carentes ao direito à saúde, à educação, à cultura, ao lazer etc.

No cenário que descrevemos, a partir dos apontamentos dos autores (ANTOINE, 1961; SFORZA, 1962; e TOBEÑAS, 1966), surge sob um contexto no qual as desigualdades sociais não são apenas aceitas por parte dos sujeitos (burguesia), mas encontram respaldo e legitimidade no próprio ordenamento social, estimulados por diferentes instituições, como a Igreja. Larceda (2016), ao apontar a relação entre justiça social e caridade, destaca a forma com que as expressões eram utilizadas como sinônimos, dentro da perspectiva da doutrina social da igreja, alinhada aos seus preceitos de compaixão, benevolência, misericórdia, generosidade e filantropia. Essa percepção originada da teologia cristã perde força na segunda metade do século XIX, porém, os documentos papais fizeram com que a expressão alcançasse maior visibilidade, “ultrapassando a esfera de influência da própria Igreja e ingressando, em definitivo, nos discursos políticos, jurídicos e econômicos” (LACERDA, 2016, p.86).

O conceito de justiça social, ao longo do tempo, como evidenciamos anteriormente, vem passando por constantes modificações, especialmente na adição

de elementos advindos das demandas sociais de classes menos favorecidas ou, ainda, a partir da noção de igualdade e equidade⁶⁶ (LIMA; GANDIN, 2017). No sentido de explorar o conceito, temos duas perspectivas presentes em sua definição moderna: a justiça social pelo viés do sistema jurídico (YOUNG, 2006) ou uma perspectiva que se apresenta para além da ideia de distribuição (GEWIRTZ, 2006). A justiça social se apresenta de forma bastante complexa na sociedade moderna, pois possui uma íntima relação com a natureza das relações estruturais da sociedade, extrapolando o processo de distribuição de bens na sociedade a partir de interações sociais e econômicas, mediadas pelas instituições estatais, o mercado e/ou os sujeitos da política.

Cenci e Caimi (2019, p. 620) destacam a emergência do debate sobre a *justiça social* alinhada à *educação*, a partir de uma perspectiva global de “crescente acumulação de riquezas, pelo dramático aumento da desigualdade social, pelo drástico enfraquecimento da democracia” e, além disso, a forma como os processos educativos são (re)significados no sentido de servirem como elemento de transformação de “sujeitos humanos em seres economicamente produtivos” (*ibidem*). O conjunto de organismos internacionais/multilaterais⁶⁷ (como o Banco Mundial – BM, e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE) acabam

⁶⁶ A relação entre igualdade e equidade se estabelece de forma dialética, sendo difícil pensá-las de forma individualizada. Na América Latina, a partir da década de 1980, uma substituição gradual da noção de igualdade (soberana na década de 1970) pela equidade. Na filosofia política, por exemplo, o princípio da equidade é associado a uma perspectiva liberal, enquanto a igualdade é vista como própria da visão de mundo socialista, ou seja, a equidade seria a concepção liberal da igualdade. Ambos os conceitos trazem em si a ideia de que a humanidade é diversa, plural, que os seres humanos diferem entre si em suas personalidades, identidades e necessidades (DUBETb, 2008; BOLÍVAR, 2011). Podemos interpretar a igualdade como o princípio segundo o qual todos os homens são submetidos à lei e gozam dos mesmos direitos e obrigações; a equidade refere-se ao respeito à igualdade de direito de cada um, que independe da lei positiva, mas de um sentimento do que se considera justo, tendo em vista as causas e as intenções do mundo material/social.

⁶⁷ Os organismos internacionais ou multilaterais são instituições supranacionais reguladoras das dinâmicas que envolvem os Estados nacionais, a luz de um conjunto de tratados ou acordos, quem tem por finalidade de incentivar a cooperação entre seus membros, atingindo seus objetivos comuns, a luz de algumas orientações, como o desenvolvimento de normas comuns de comportamento político e social, o planejamento de ações para soluções de crises de âmbito internacional, originadas de conflitos diversos, e por fim, mas não menos importante, a “prestação” de serviços de cooperação econômica para os demais países do globo. Alguns exemplos dessas instituições: Organização das Nações Unidas – ONU, Organização Mundial do Comércio – OMC, Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial – BM, Organização Internacional do Trabalho – OIT e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (LIMA; OLIVEIRA; BATISTA, 2016).

utilizando-se de uma prática de financiamento a políticas de países emergentes⁶⁸ na qual as ações educativas focalizam seus esforços no investimento pessoal, a partir da perspectiva da competitividade econômica global e da garantia de sucesso como resultado de um rendimento individual (Teoria do Capital Humano⁶⁹).

Na configuração desse cenário, a pessoa humana deixa sua condução e se torna um recurso humano ou, ainda, um consumidor a satisfazer. A educação, dessa forma, não é mais um meio de democratização, pois torna-se um *bem de capital*⁷⁰ (CENCI; CAIMI, 2019). Junto a esse projeto, os direitos acabam sendo convertidos em produtos, e os sujeitos seus consumidores. A educação acaba perdendo a sua condição de *bem comum* e *direito de todos* e é nesse sentido que a justiça social acaba ganhando corpo e forma, pois defronta-se com a desigualdade e se opõe à falácia do modelo neoliberal de educação, que carrega em seu interior um triste e doloroso processo de desumanização e desfiguração da identidade humana inerente a todos os sujeitos (LIMA; GANDIN, 2017).

A relação entre justiça social e educação, como a conhecemos, situa-se entre um projeto de educação moderno do século XVIII e o contemporâneo, implementado a partir do século XXI (SILVA, 2019b). Dessa forma, a justiça social, alinhada à questão educacional, torna-se um fator constitutivo das “formas de sociabilidade produzidas pelas sociedades modernas e contemporâneas em seu dinamismo de produção e autoprodução de subjetividades” (*ibidem*, p. 680). Assim, a ideia de justiça social é percebida como um movimento tanto social quanto histórico. Esse movimento, além de ajudar no processo de equiparação de direitos dos sujeitos historicamente excluídos dos processos de escolarização, auxilia a “estranhar” o mundo que nos cerca, especialmente da forma que ele se apresenta, à luz das possibilidades de sua mudança social. Essa perspectiva de justiça social permite uma percepção da sua aplicabilidade em uma dimensão eminentemente prática (como vemos na

⁶⁸ Aqui nesse estudo, tratamos como países emergentes, aqueles países alinhados ao Global-Sul, como afirma Caixeta (2014), ou seja, países em desenvolvimento, como são conhecidos comumente, ex-colônias.

⁶⁹ Aqui o capital humano é entendido pelos sujeitos como sendo um *bem privado*, imbricado aos conhecimentos e saberes que podem ser valorados economicamente e posteriormente incorporados aos indivíduos - qualificações, competências e características individuais (OLIVEIRA, 1997).

⁷⁰ Podemos entender os bens de capital a partir da sua funcionalidade, nesse sentido são os equipamentos, instalações ou serviços necessários para a produção de outros bens ou serviços, ou seja, instituições utilizam os bens de capital como elementos potentes na produção de outros produtos para consumo (PATZLAFF & PATZLAFF, 2010).

implementação de políticas públicas) e simultaneamente teórica (a partir da sua ressignificação nos contextos que se molda). Como resultados desse movimento, temos conquistas e alargamentos das liberdades, combatendo desigualdades, discriminações e formas de opressão, além de vislumbrarmos (do ponto de vista teórico) o seu significado a partir dos desafios do presente (ESTEVÃO, 2015).

Autores como Rawls (2009), Dubet (2008a; 2008b) e Fraser (2009) articulam a justiça social junto ao campo das ciências humanas e da filosofia, alinhando a essa perspectiva, questões ligadas à liberdade, emancipação ao combate das desigualdades, o fomento à democracia, o desenvolvimento dos processos de autonomia e a materialização dos direitos humanos para *todos* os humanos. Desse modo, a justiça social acaba atuando como um elemento provocativo e inquietante da educação, já que se torna constitutivo de formas de inclusão e mobilidade social. Por outro lado, pode também operar como agente de reprodução e de dominação social e cultural, no que se refere aos arranjos estabelecidos entre diferentes agentes e instituições, no atual momento de Estado de Bem-Estar Social que vivemos.

Para Silva (2019, p. 694), passamos por uma crise no que se refere ao ajustamento e à efetivação da justiça social no contexto educacional, a partir do “o advento do neoliberalismo e das sociedades globalizadas, modificou, e muito, as promessas de universalização e garantia de direitos dos indivíduos”. Essa crise faz com que a educação, entendida como um direito público fundamental, subjugue-se aos critérios das economias de mercado.

Mühl e Mainardi (2019), ao estabelecerem uma relação entre justiça social e educação, adicionam a sua compreensão, assim como Rawls (1999) e Dubet (2008b), os direitos humanos como parte integrante, ao lado de temáticas como “do bem comum, do multiculturalismo, da diversidade, da liberdade, da igualdade, da equidade, do reconhecimento, da dignidade, dentre outras” (*ibidem*, p. 740). Nesse sentido, a educação torna-se um dos principais mecanismos dos arranjos de sociedade e dos estados democráticos para a efetivação da justiça social. No livro *Teoria da justiça*, John Rawls (2009) traz uma ideia de justiça social que ultrapassa a noção utilitarista em franca expansão no mundo neoliberal moderno. Nesse cenário, a sociedade é percebida como uma entidade cooperativa de vantagens mútuas, onde seus esforços se apresentam da segurança dos indivíduos aos benefícios que fazem da vida social

cotidiana, sob a tutela do Estado, melhor do que qualquer outra forma de vida (MÜHL; MAINARDI, 2019).

Por essa lente, a justiça deve ser a primeira virtude das instituições sociais, não obstante da sua missão de assegurar o equilíbrio entre a diversidade de pretensões e a correspondente distribuição de oportunidades e de recursos. Rawls (2003) aponta dois princípios fundamentais que devem orientar a justiça social, que, de forma imbricada, promovem uma relação justa entre liberdade e igualdade equitativa, com a finalidade da regulação dos conflitos surgidos entre os membros da sociedade.

Primeiro: cada pessoa tem o mesmo direito irrevogável a um esquema plenamente adequado de liberdades iguais que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos; e, segundo: as desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições: primeiro, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades; e, em segundo lugar, têm de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade (o princípio da diferença) (RAWLS, 2003, p. 60).

Os princípios apontados por Rawls (2003) fazem emergir, como sentido da justiça social, a promoção dos direitos e deveres fundamentais dos sujeitos, a partir de um quadro harmônico que possibilite a convivência solidária e ética. A *equidade* e a *liberdade* tornam-se princípios que devem se sobrepôr a todo e qualquer direito ou dever. Caso alguma regra do ordenamento jurídico não atenda a esses princípios, torna-se, portanto, inconstitucional. Para o autor, a relação existente entre esses princípios faz com que a justiça social seja compreendida a partir de uma percepção de mundo política. Além disso, entende, ainda, que o conjunto de influências que podem dar sentido, ou não, à implantação de uma justiça social alinhada aos preceitos filosóficos da doutrina do liberalismo político⁷¹, ao direito natural e ao legado do pensamento iluminista com relação às principais declarações de direitos.

Para Rawls (2003), a *equidade* representa um tipo de adaptação da norma estabelecida a situações específicas, já que essa mesma norma acaba não considerando os diferentes contextos e cenários experienciados por diferentes indivíduos e diferentes grupos. A equidade, dessa forma, manifesta-se como uma

⁷¹ Podemos entender o liberalismo político como uma norma do ordenamento jurídico que reconhece certos direitos ou liberdades individuais que escapam ao controle do governo, tendo em vista os limites dos poderes e a limitação das funções do Estado e a prioridade dos direitos fundamentais que assegura a configuração de um Estado neutro, sem compromissos que possam ir além da liberdade individual e do bem-estar dos cidadãos (FUKUYAMA, 1992; CITTADINO, 1999).

“uma prática indispensável para se chegar aos ideais de justiça e de cidadania plena, capazes de garantir o gozo de uma situação de igual bem-estar para todos os cidadãos”, como apontam Mühl e Mainardi (2019, p. 742). Para Rawls (2003, p. 239), “cada pessoa deve ter um direito igual ao mais amplo sistema total de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema de liberdades para todos”. Dessa forma, a *liberdade* apresenta-se como um elemento de garantia de um “direito igual”, que possibilita o uso do “mais amplo sistema total de liberdades básicas”, sendo que a liberdade, no contexto das democracias constitucionais modernas, ocupa lugar de destaque, onde a liberdade é, acima de tudo, um direito natural, inerente à condição humana, dada sua capacidade racional. Liberdade e igualdade correlacionam-se no sentido de legitimar o direito legal às *liberdades fundamentais* e aos *direitos invioláveis da pessoa humana*, no campo da individualidade ou no convívio social.

Mesmo não se debruçando diretamente na relação entre *justiça e educação*, Rawls (2003), a partir dos seus apontamentos, nos permite perceber a justiça social dentro de um conjunto equilibrado de pretensões rivais e a justa distribuição de recursos e de oportunidades. A educação assume o papel desses recursos, sendo ainda consubstanciada junto a um sistema onde há uma interseccionalidade entre liberdade e equidade, ou seja, as práticas da liberdade e de busca da equidade são exigência de uma educação justa e, portanto, de uma escola justa. As articulações trazidas por Rawls sofreram críticas (TAYLOR, 2000; NOZICK, 1974; WALZER (2003), pois esses autores acreditam que a teoria de justiça de Rawls é idealista, ao partirem do princípio de que a relação existente entre *justiça social e liberdade individual* é impossível.

De qualquer forma, a sua obra traz uma potência para o entendimento da justiça à luz das ordens cultural, ideológica e social, elementos integrantes das políticas democráticas. Não há como negar o mérito na tentativa de conjugação entre *liberdade, igualdade e equidade* por Rawls, especialmente pela forma como o filósofo político buscou responder: o que é uma sociedade justa? Mühl e Mainardi (2019), ao refletirem sobre a incompreensão da Teoria de Justiça de Rawls, trazem Farias (2017, p. 16), que destaca o movimento crítico da obra de Rawls em função da “incompreensão metodológica de seu pensamento, não retirando a importância de seu ensinamento como fonte de reflexão frente aos episódios ocorridos atualmente”, como

a corrupção, concentração de poder, má distribuição de renda, fome, discriminação etc., no cenário do mundo tido como moderno.

As consequências de um sistema educacional injusto não são refletidas apenas nos sujeitos da instituição de ensino, muito pelo contrário, se apresenta como uma reação em cadeia, a qualidade sofre impactos profundos e em certos casos de difícil reversão. Connell (2007), nos ajunta nessa compreensão ao indicar as inter-relações entre os níveis de justiça social existentes na sociedade e nas instituições escolares. A autora traz para o debate a ideia a relação entre pobreza e desigualdade, tendo como elementos centrais a seletividade e a exclusão, em um contexto fortemente marcado pela divisão social, destacando o poder do currículo nesse cenário a partir das políticas educacionais aos conteúdos escolares, as experiências e tarefas que são desenvolvidas pelos docentes, os recursos disponibilizados, a concepção de avaliação, além do papel que cada agente possui no espaço da instituição de ensino (professores, alunos, gestores, família, comunidade acadêmica, entre outros). A justiça social dessa forma se mimetiza como “justiça curricular”, no sentido de trazer a reflexão questões da atualidade e de consideração obrigatória no processo de educativo das novas gerações e melhorar os níveis de justiça social a que aspira toda sociedade democrática.

Após essas considerações sobre o espírito presente junto ao conceito de justiça social, é preciso delimitar o seu contexto de reflexão junto ao estudo aqui apresentado. A justiça social é um importante elemento que emerge no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Apresenta-se como um dos focos da política pública de educação representada com a criação da institucionalidade, “o foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias” (BRASIL, 2010, p. 5).

A implementação da Lei nº 11.892/08 é a materialização de uma urgente e necessária reforma educacional dentro de um ideário republicano que se apresenta para além de uma nova estruturação na concepção didático-pedagógica da modalidade da *Educação Profissional e Tecnológica*. Esse movimento fez com houvesse uma intensificação da ampliação do acesso à educação escolarizada. A justiça social, nesse contexto, acaba operando em nome de uma democratização

social baseada no princípio de *igualdade de oportunidades*, configurando-se em uma ferramenta de fiscalização do direito de acesso à educação (STOER, 2006).

A justiça social, imbricada aos processos escolarizantes, faz emergir – especialmente no cenário da Educação Superior – a noção de *educação como um direito*. Essa noção subjetiva toma corpo junto aos sistemas no contexto dos movimentos históricos vividos pelo país, presente inclusive na história das constituições. A educação como direito dos sujeitos, dentro do ordenamento jurídico, surge primeiramente na Constituição Federal de 1824, onde estabeleceu-se a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, que, na sociedade escravocrata, eram apenas os cidadãos livres, e prevendo ainda a criação de colégios e universidades. A Constituição Federal de 1891 aponta para a competência legislativa dos Estados e da União na matéria educacional, onde ambos se tornam responsáveis tanto pela criação quanto pela manutenção de instituições de Ensino Superior (TEIXEIRA, 2008).

No século seguinte, a Constituição Federal de 1934 acaba destacando e constitucionalizando os direitos econômicos, sociais e culturais, apresentando dispositivos que regulavam a educação nacional. Na Constituição Federal de 1937, houve um retrocesso no que se refere à educação, não registrando preocupações ou mesmo avanços quanto ao entendimento e à importância do ensino público para a emancipação dos sujeitos. A Constituição Federal de 1946 incorpora novamente os princípios editados pelas Constituições de 1891 e 1934, a educação, nesse sentido, configura-se como um direito dos sujeitos, prevalecendo a ideia de educação pública. A Constituição Federal de 1967 acaba mantendo a estrutura organizacional da educação nacional, preservando os sistemas de ensino dos Estados. Por último, a Constituição Federal de 1988, a *Constituição Cidadã*, acaba instituindo a educação como direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade (TEIXEIRA, 2008).

Evoca-se a figura do Estado como a entidade que existe para, fundamentalmente, assegurar direitos e observar o cumprimento de deveres dos seus gerenciados. A educação como direito de todos e dever do Estado, conforme disposição expressa na Constituição da República de 1988, passa a ser questão de justiça quando de sua implementação. A ausência ou omissão do Estado nessa temática provoca gravames de injustiça social. A justiça social relaciona-se intimamente com o combate as desigualdades, e ao fomento dos direitos humanos, como já evidenciamos aqui, e quando relacionada a educação se apresenta como resultado de resistência e lutas

realizadas ao longo do tempo para a sua efetivação, para além dos textos legais (IRIBURE JÚNIOR, 78, 2017).

As cartas constitucionais nos auxiliam na compreensão da relação entre justiça social e educação, dentro de um contexto de combate às desigualdades estruturais presentes em nosso país. A constituição cidadã (BRASIL, 1988) expressa essa condição de forma bastante clara. Em seu Art. 1º, temos um dos fundamentos da República Federativa do Brasil: assegurar a *dignidade da pessoa humana*. Esse preceito engloba em si “todos aqueles direitos fundamentais, quer sejam os individuais clássicos, quer sejam os de fundo econômico e social. (...) o que ele está a indicar é que é um dos fins do Estado propiciar as condições para que as pessoas se tornem dignas” (BASTOS, 1998, p. 425). A educação apresenta-se como um desses direitos e a justiça social se manifesta em diferentes dimensões e estruturas sociais, para garantir a efetivação desse direito.

O conceito de justiça social, como demonstramos ao longo desse arrazoado, mostra-se de forma bastante complexa, incorporando em si um conjunto de elementos e variáveis que o fazem alcançar diferentes patamares e interpretações no contexto brasileiro. A Educação Superior, dessa forma, não se apresenta apenas como uma importante esfera social de produção de conhecimento e promotora do desenvolvimento científico e tecnológico, mas, sim, como um espaço de aperfeiçoamento da autonomia, estimulador do processo de constituição de cidadania/participação, e porque não uma possibilidade real de transformação e ascensão social? Vivemos em um país extremamente desigual no que se refere às oportunidades de acesso, permanência e sucesso na educação superior (BONETI; FILIPAK, 2013; COSTA; DIAS, 2015). Isso faz com que o conceito de justiça social seja intrinsecamente vinculado aos espaços de ensino. Assim, a educação deve ser entendida dentro de uma perspectiva de justiça social, sendo que esse movimento é urgente e que o sistema deve ser transformado, se faz necessário uma ruptura nos entendimentos e nos sentidos do espaço universitário.

4. 3 O DEBATE ACERCA DA POLÍTICA PÚBLICA: ENTENDIMENTOS E COMPREENSÕES CONCEITUAIS

Na investigação que apresentamos, o conceito de política pública se faz bastante presente no próprio entendimento do objeto de estudo: *qualidade social da educação*, especialmente no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma instituição concebida dentro de uma perspectiva de educação emancipatória, alinhada aos princípios de justiça social, igualdade e equidade. Inicialmente, a política pública, no cenário que desenhamos, opera como um meio no qual as demandas sociais são atendidas de forma a promover avanços significativos de diminuição da desigualdade educacional, à luz das decisões e escolhas intervencionadas pelo ente público. Todos os elementos que citamos cobrem as políticas públicas e as percebem dentro de uma perspectiva muito particular, tendo como variante o social, ou seja, as políticas públicas nada mais são que *políticas sociais* que remetem à ideia de (re)estabelecimento de melhoria de condições (sociais, econômicas, culturais, educacionais, etc) aos beneficiados, tendo em vista, muitas vezes, as distintas desigualdades dos sujeitos foco da política, além da limitação e fragilidade na reivindicação de seus direitos sociais (GIANEZINI, *et al.* 2017).

O conceito de política pública, como demonstrado por Dallari (2013), consubstancia-se como uma construção sócio-histórica repleta de influências e interferências naturais do processo de significação da própria política. Independente do momento ou do contexto histórico na confabulação do conceito, é preciso que levemos em consideração alguns elementos fundamentais, como aponta Dallari (2013), ao desenvolver uma espécie de genealogia do caminho percorrido pelo conceito, concebendo o Estado como o agente promotor das políticas públicas. A partir da Antiguidade, sempre houve a existência do Estado e da Sociedade. O Estado constituiu-se para satisfazer as necessidades de grupos sociais e o conceito de Estado é histórico e concreto, tendo surgido quando da ideia e a prática da soberania, não podendo ser entendido como geral e válido para todos os tempos. Para Dallari (2013), o Estado é formado por um conjunto de acordos institucionalizados e legítimos, que regulam a tessitura social a partir da vontade humana e objetivando o

bem geral. Para Gianezini e colaboradores (2017, p. 1068), “o homem realiza pactos e contratos visando o interesse público surgindo, assim, as ações sociais”.

A ideia de política pública é algo complexo, pois não há uma teoria completa e definida sobre o tema, mas sim vários conceitos que formam o que pode ser traduzido como política pública. As políticas públicas estão diretamente associadas ao Estado. Contudo, há outros atores que agem na construção delas, tanto de cunho privado como público (GIANEZINI *et al*, 2017, p. 1070).

Esse conceito consolida-se a partir da década de 1930, tendo início com a expressão *policy analysis*, com intuito de aglutinar os sentidos produzidos pelos conhecimentos científicos e as ações do estado, expandindo, ainda, o conceito de racionalismo limitado dos *policy makers* (LASSWELL, 1936; SIMON, 1957). Para Souza (2006), as relações de poder existentes no contexto da política, as diferentes fases do processo decisório, o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse passaram a trazer alguns elementos para o contexto das *policy analysis*, especialmente se considerarmos, a forma como as políticas são estruturadas dentro de um sistema que recebe *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse e que, por sua vez, influenciam seus resultados e efeitos. Dessa forma, as políticas públicas apresentam-se como um campo de estudo dentro do próprio campo da política, onde a intenção de investigação destina-se à análise de governo à luz de problemáticas de ordem pública, por exemplo, como um conjunto de ações governamentais que poderão produzir efeitos peculiares (LYNN, 1980) ou ainda a ação do Estado a partir de ações governamentais, que de forma direta modificam a vida dos sujeitos (PETERS, 1986).

Política Pública pode ser compreendida como um campo de investigação que nasce da ciência política, como o seriam as investigações em torno do estudo de governos, administração pública, relações internacionais e comportamento político (MELAZZO, 2010, p. 11).

As políticas públicas emergem quando as autoridades decidem modificar a realidade, construindo novas interpretações e possibilidades para o mundo do real experienciado e, segundo Muller (2000), definindo modelos e normas daquela ação. Como aponta Frey (2000), o termo *policy analysis* ainda pode ser percebido à luz de 3 (três) inflexões: *polity*, ao nos referimos aos sistemas políticos, administrativos e jurídicos; *policy*, como o teor da política; e *politics*, como os processos políticos gerados a partir das relações naturais da contradição política. As políticas públicas,

dentro de uma perspectiva bourdieana, podem ser compreendidas como sendo espaços ou campos onde estão imbricados conhecimentos teóricos e empíricos advindos do arranjo social, com claro objetivo de promover a ação governamental ou recomendar possíveis alterações nessas ações. Em outras palavras, tornam-se intenções governamentais que produzirão transformações profundas ou artificiais no mundo social (SOUZA, 2006).

[as políticas públicas se constituem como] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento), orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Dimoulis (2003) compreende a política pública dentro de uma perspectiva holística, onde ela se sustenta sob 4 (quatro) pilares essenciais: o Estado, como sede institucional; a ação coletiva, como expressão da vontade popular por organizações coletivas; a vontade da mudança social com elemento de transformação; e a discussão baseada em argumentos, ou seja, política racional. Esse movimento acaba se constituindo como parte integrante e articulada da “consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas – constitui elemento orientador geral das inúmeras ações que compõem determinada política” (SARAIVA, 2006, p. 29).

Não está no escopo do estudo, mas a título de esclarecimento, as políticas públicas, de uma forma geral, acabam se alinhando a objetivos e propostas específicas de atendimento a demandas sociais de diferentes ordens. As *políticas regulatórias* acabam por estabelecer um conjunto de regras e padrões para os sujeitos da política, independentemente da sua natureza pública ou privada. As *políticas distributivas* têm como foco o benefício de grupos sociais específicos em função, principalmente, do impacto das desigualdades sociais no país. Temos ainda as *políticas redistributivas*, onde o benefício para uma categoria resulta em custos sobre as outras, evidenciando posições antagônicas de uma maneira mais clara. As *políticas constitutivas*, que trazem à baila os movimentos do Estado no atendimento a demandas ligadas à prestação de serviços aos atores sociais, estabelecem regras e

princípios para as demais políticas públicas (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p. 21-23)⁷².

Acreditamos, assim, que o conceito de política pública se constituiu a partir das “contribuições e da interação entre diversos atores num espaço sociopolítico, com regras e dinâmicas próprias”, como aponta Amorin e Boullosa (2013, p. 62), onde esse processo é efetivado na atualidade como o mecanismo de “lidar com as incertezas decorrentes das rápidas mudanças do contexto”, nas palavras de Saraiva (2006, p. 28). Desse modo, as políticas públicas, no contexto educacional, refletem as decisões e as escolhas do poder do Estado, feitas em relação à educação brasileira, tendo em vista os limites e as perspectivas da política educacional brasileira nos mais distintos cenários que ela se consubstancia, como Saviani (2008) define. As políticas públicas acabam por representar a vontade dos agentes políticos na resolução das problemáticas e das demandas sociais de formação dos sujeitos, dentro de ideias e valores fortemente influenciados por agentes externos como, por exemplo, o fomento as políticas de educação dos organismos internacionais/multilaterais.

A análise de políticas públicas diz respeito ao modo pelo qual o comportamento dos agentes políticos pode afetar as decisões (...) esse ramo de estudos surgiu porque os especialistas queriam compreender melhor como as decisões eram tomadas em termos concretos, em particular até que ponto elas eram (ou poderiam ser) tomadas racionalmente (OUTHWAIRE; BOTTOMORE, 1996, 84).

Dentro dessa perspectiva, o conceito de política pública apresenta-se como um campo de discussão conceitual, justamente pela abrangência do termo *política*, conforme evidenciamos anteriormente. Via de regra, as divergências naturais desse campo na consolidação do conceito passam por algumas questões, como a sua compreensão enquanto ciência dos fenômenos referentes ao Estado ou ao Governo; seu entendimento como um sistema de regras que dizem respeito à direção dos negócios e à administração pública; o ato de governar a partir do poder, resolução de conflitos e mecanismos de tomadas de decisão; e como ato dos sujeitos e/ou grupos

⁷² Podemos citar como exemplos de *políticas regulatórias*: a regulamentação de serviços de utilidade pública como energia e telecomunicações; de *políticas distributivas*: as políticas da previdência social de subsídio aos aposentados, ou ainda benefícios para trabalhadores rurais, pessoas com deficiência, entre outros; de *políticas redistributivas*: a política de incentivo fiscal para determinados segmentos sociais, setores são beneficiados sistematicamente, em detrimento de outros; e *políticas constitutivas*: na relação dicotômica entre as políticas de fomento a área econômica, em contra partida das políticas sociais de redução da pobreza e da desigualdade.

presentes e participantes das atividades que objetivam a transformação ou a manutenção de uma realidade, situada e localizada em um espaço geográfico e histórico (MELAZZO, 2010).

O termo política, portanto, está aqui para lembrar, de forma permanente, que toda política pública só se constitui enquanto tal, na medida em que pressupõe um entrelaçamento entre agentes sociais com sua própria visão de mundo, o que, por sua vez, decorre de sua posição na estrutura social, particularmente em suas dimensões econômicas e políticas, ponto a ser mais bem explorado (MELAZZO, 2010, p. 14).

A polissemia do termo política pública relaciona-se com as diferentes dimensões dos processos que envolvem a decisão e/ou a intervenção do Estado em diferentes cenários, incorporando ainda mecanismos e estruturas de tomadas de decisão de controles sociais, dessa forma, alguns elementos devem ser considerados no entendimento do conceito (MULLER; SUREL, 2002). O termo muitas vezes acaba por expressar os campos de atuação do governo e aos processos políticos da ação das instituições políticas; a utilização do termo incide no entendimento das políticas públicas a partir das preferências, escolhas e decisões, o que remete sua discussão para os mecanismos individuais e coletivos que envolvem sua formação. O termo também acaba por se efetivar como um espaço de lutas e busca de construção de direitos, abarcando uma concepção que não coloque o Estado como único e inevitável centro possível do debate (MELAZZO, 2010).

Para Melazzo (2010, p. 13), a utilização da expressão política pública só se justifica quando usada a partir dos interesses de uma coletividade social, que acaba “extrapolando os limites de proveitos particularistas ou mesmo individuais, na medida em que deve ser expressão de um debate público, aberto à participação de interesses contraditórios dos interessados diretos ou indiretos”. É importante perceber a existência, organização e atuação de grupos de interesses divergentes, que atuam à luz dos seus objetivos particulares e que acabam operando seus anseios de forma a transformar os mesmos em políticas públicas, ganhando, assim, legitimidade para sua implementação. Nessa concepção, o termo política “se constitui enquanto tal, na medida em que pressupõe um entrelaçamento entre agentes sociais com sua própria visão de mundo, o que, por sua vez, decorre de sua posição na estrutura social” (MELAZZO, 2010, p. 14).

Considera-se como política pública o espaço de tomada de decisões autorizada ou sancionada por intermédio de atores governamentais, compreendendo atos que viabilizam agendas de inovação em políticas ou que respondem a demandas de grupos de interesse (COSTA, 1998, p. 7).

Toda política pública apresenta-se como uma opção dentre algumas possibilidades de ação dentro de um governo, de forma a relacionar conflitos e interesses dos atores sociais. A política pública, assim, efetiva-se como um produto da combinação de diferentes opções políticas, que passam pelo crivo da objetividade. A sua formulação, historicamente, foi delegada ao Estado, que, por sua vez, é atravessado pela historicidade em suas condições de atuação. É preciso que fique claro que a formulação das políticas públicas não é neutra em relação aos objetos da política e não é imune às próprias condições da sua ação.

Segundo Costa (1998), no contexto das políticas públicas, elementos como o entendimento do Estado a partir do olhar dos *atores governamentais* e a flexibilização da sua atuação para além da execução das políticas públicas, no sentido de responder a grupos de interesse, devem ser levados em consideração. Na perspectiva do autor, há um alargamento do Estado e do Governo no que tange a sua concepção única e monolítica. Tanto o Estado quanto Governo, incorporam uma heterogeneidade e conflitualidade, de forma a permitir a percepção da contradição presente na ação governamental e no tratamento das decisões públicas “como um espaço não redutível à vontade absoluta dos grupos de interesses ou às preferências das elites dominantes, que expressariam os interesses do mercado ou da economia” (*ibidem*, p. 12).

As políticas públicas são conjuntos de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos, envolvendo procedimentos formais, informais e técnicos que expressam relações de poder e que se destinam à resolução de conflitos quanto a direitos de grupos e segmentos sociais ou como o espaço em que são disputadas diferentes concepções a respeito da formulação e implementação de direitos sociais, bem como sua extensão a diferentes grupos sociais (MELAZZO, 2010, p. 19).

As políticas públicas acabam tendo, como fundamento balizador, a possibilidade de fazer com que os direitos expressos através de leis e serviços sociais cheguem ao alcance de todos, tendo ainda uma variante: a vontade de responder aos diferentes interesses e segmentos sociais. Na consecução de uma política pública, é necessária a mediação do Poder Público, sendo que os diferentes entes federados

devem incorporar em suas agendas governamentais a necessidade de atendimento aos sujeitos, à luz do acesso a direitos coletivos. É importante que fique claro que os apontamentos que trazemos aqui, sobre política pública, relacionam-se com as *políticas educacionais*, que, por sua vez, acabam fazendo “parte do conjunto de políticas públicas sociais, expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação”, como define Franco (2006, p. 166). As políticas educacionais são definidas, articuladas e desenvolvidas a partir das determinações do Estado e os objetivos que o mesmo espera alcançar (AZEVEDO, 2001, p. 05).

A política educacional de uma nação diz respeito aos valores, aos objetivos e às regras sobre educação que são de interesse a sociedade e decididas por ela; diz respeito ao *que* se vai fazer na educação do povo e a como fazê-lo. Requer, assim, que se encontrem um *sentido* e uma *forma* de organização social que, assegurando o respeito à individualidade de cada um, solucionem divergências, viabilizem um fim comum: o bem comum... [Abrange, pois, as questões de] direitos e deveres, objetivos, princípios e formas da organização da educação... [exige que se compreenda e proponha] os limites, os atributos e o sentido da organização e da ação humana coletiva em educação, reconhecendo a história e os anseios da sociedade brasileira, as relações que são acordadas e os instrumentos de mediação dos interesses (LUCE, 1986, p.141).

Para nos ajudar nesse entendimento, trazemos o entendimento de Stephen Ball sobre o papel da política educacional como um dos desdobramentos das políticas públicas. Mainardes e Gandin (2013, p. 256) percebem as contribuições do autor para o campo de estudo das políticas, a partir dos conceitos por ele explorados: “os conceitos de Ball são, na verdade, amplos e sofisticados e, de fato, podem ser usados não apenas pelos interessados em política educacional e sociologia da educação, mas por pesquisadores de uma variedade de outros campos”.

“As políticas são antes objetos de alguma forma de tradução ou de leitura ativa; um tipo de ‘ação social criativa’, em seus processos e atos, é necessário capturar não os efeitos sobre coletividades sociais abstratas, mas antes a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos (BALL, 2011, p. 44).

Ferreira e Santos (2014) nos alertam na compreensão das políticas públicas educacionais para além do acesso dos sujeitos às instituições de ensino, mas também para a construção da uma sociedade a partir da educação. Aqui, as políticas públicas educacionais possuem uma influência direta na vida de todas as pessoas. Essas políticas acabaram, a partir do início do século XXI, voltando-se fortemente para o

enfrentamento dos problemas existentes no cotidiano das instituições de ensino, especialmente no que se refere ao aumento da qualidade na educação. Quando se fala em Políticas Públicas na educação, a abordagem trata da articulação de projetos que envolvem o Estado e a sociedade na busca pela construção de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, ou seja, que resgate a construção da cidadania (GIRON, 2008).

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação (OLIVEIRA, 2010, p. 04).

As políticas públicas, de uma maneira geral, relacionam-se com estruturas de poder e de dominação presentes no tecido social. Elas foram e são implementadas, reformuladas ou desativadas de acordo com as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos dirigentes do Estado, nos diferentes tempos históricos. Com as políticas educacionais não é diferente, como afirma Giron (2008), cada modelo de Estado, quando desenvolvidos, propõe uma perspectiva de educação, “a política educacional defendida por um determinado governo reflete como ele entende o mundo e as relações que se estabelecem na sociedade” como destaca Giron (2008, p. 14). As políticas educativas são de interesse do estado pela sua possibilidade de retorno de investimento no fortalecimento da nação em setores estratégicos, como melhoramento da produtividade econômica; treino de mão-de-obra; mecanismo de escolha e seleção para as oportunidades existentes; um meio de transmissão cultural, por intermédio da qual as identidades nacionais podem ser promovidas ou alteradas; e, por fim, como lugar de preservação e valorização de ideias e heranças relativas à identidade nacional (OZGA, 2000).

A educação e a política são movimentos sociais bastante distintos, como define Saviani (2008). Porém, possuem uma íntima relação, já que educação é dependente da política no tocante às definições das prioridades pelo Estado, às condições objetivas para a sua consecução e, de forma proporcional, a política depende da educação no que se refere à aquisição de determinados elementos básicos de acesso à informação ou, ainda, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros, entre outros. Falar em política educacional implica considerar que “a mesma se

articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde (...), ao referencial normativo global de uma política” (AZEVEDO, 2001, p. 60).

As políticas públicas assumem um papel fundamental no contexto brasileiro, em especial quando percebida junto ao contexto educativo. Como já apontamos anteriormente, o cenário de desigualdade e exclusão é bastante potente em nosso país. Essa potência pode ser percebida a partir dos diferentes desdobramentos que as políticas públicas se mostram (saúde, educação, trabalho, segurança, entre outros). Nesse sentido, compreendê-las dentro de uma perspectiva garantista, reconhecendo a sua importância junto aos sistemas nacionais, como um primeiro movimento de combate às desigualdades da tessitura social e sua efetivação como ferramenta do Estado para a consecução das suas práticas, na promoção de suas ações. Como conceito, as políticas públicas são compreendidas de diferentes formas, agregando para si uma gama de elementos estruturantes para a sua criação, seu desenvolvimento e sua efetivação, mas não podemos deixar de considerar que as políticas públicas irão efetivar um conjunto específico de ações do governo, que irão produzir efeitos específicos, onde o governo escolhe fazer ou não fazer.

4. 4 TRABALHANDO O CONCEITO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

No contexto dos debates que apresentamos ao longo do texto, a partir dos conceitos de *qualidade da educação*, *justiça social*, e *política pública* (pelo viés dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), temos como desdobramento natural da discussão um importante elemento que nos se justapõe a todos os demais no quadro teórico que desenhamos: o conceito de *vulnerabilidade social*. É fundamental compreendermos a intenção aqui presente nessa seção, pois não buscamos aqui o esgotamento do conceito, pelo contrário, semelhante ao conceito de qualidade da educação, a vulnerabilidade social é multifatorial e amplo, possuindo ainda como fonte de entendimento e foco de uma série de estudos, a partir de distintas de diferentes percepções na composição do seu constructo. Isto desvela a complexidade que está presente no conceito, o contexto em que se apresenta e os elementos presentes/ausentes e também excludentes em sua indicação. As questões

ligadas a vulnerabilidade social não são novas dentro de uma perspectiva global, ganhou ênfase no contexto do século XXI, especialmente como categoria instrumental de investigação das realidades vinculadas ao mundo do trabalho.

Marx (2013) em seus escritos, já trazia para a reflexão as contradições presentes na tessitura social da sociedade capitalista, entendendo assim o caráter antagônico presente nas relações sociais pautadas – no contexto do capital – pela busca incessante do lucro, tendo na sua difusão a exploração das forças de trabalho, e estabelecendo uma clara divisão da sociedade em classes, uma dominante e outra dominada, nesse cenário as desigualdades sociais se apresentariam como uma característica evidente do modo de produção capitalista. Na busca por uma explicação plausível dos fenômenos sociais provocados pelo capitalismo, temos no materialismo histórico, a possibilidade de compreensão não apenas da natureza dos fenômenos, mas o impacto dos seus desdobramentos na realidade social. Cabe destacarmos que Karl Marx recebe muitas críticas por parte das comunidades de pesquisa, especialmente no seu entendimento da luta de classe como a base do desenvolvimento social e uma leitura equivocada da relação entre o marxismo e o determinismo econômico.

Parte dessas críticas a leitura de mundo marxista, pauta-se na ideia de que os problemas sociais não são pautados exclusivamente por determinantes econômicos, a história da humanidade não pode ser retratada apenas por esse viés, nessa visão os fatores econômicos acabam ocupando papéis secundários no desenvolvimento da sociedade. Essa percepção evoca uma noção de determinismo econômico como algo generalista, servindo ainda como uma justificativa histórico racional às realidades econômicas. Por outro lado, tem-se na relação entre Marx e o determinismo econômico um mito, pois Marx em vários momentos evidenciou em seus textos, a percepção do homem moldando a sua própria história, orientado pelos acontecimentos/fatos ditados pelo que aconteceu no passado, ou seja, temos aqui a sugestão da existência de um sistema social já constituído no mundo que restringe a forma como moldamos nossa história.

Ainda no campo da sociologia encontramos em Weber (2010) uma outra abordagem da problemática da vulnerabilidade social, para além de uma explicação pautada pelo viés econômico no entendimento dos fenômenos ligados a

desigualdade. Max Weber identificava uma classe social tendo como critério as oportunidades de vida semelhantes os sujeitos partilhavam, considerando igualmente o contexto do indivíduo e não somente a relação deste com os meios de produção, de modo que uma mesma classe aquinhoa um conjunto identitário único e universal, e possivelmente semelhante na produção ou no consumo. Dessa forma, Max Weber anunciava o prestígio e o *status* dos diferentes sujeitos e grupos a partir da reprodução das hierarquias, porém nem sempre associada a apropriação privada dos meios de produção.

A necessidade de compreender a tessitura de organização da sociedade para além das consciências individuais, trouxe para o campo de pesquisa o elemento da *moral* na compreensão da coesão social com Durkheim (1999). A noção incutida pelo autor de que a divisão social do trabalho fez com que a sociedade se tornasse cada vez mais complexa, impactando ativamente na moral dos sujeitos, abre mão de uma perspectiva situada sobre um olhar mecânico da sociedade e passa a ser percebida de forma orgânica. Na sociologia clássica de Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim encontramos as bases materiais da desigualdade social, um importante elemento constituinte da vulnerabilidade social, pois nesses autores temos a indicação da superação do determinismo econômico sobre os sujeitos, considerando ainda a necessidade de complexificação das análises sobre o fenômeno, juntamente com a complexificação da sociedade.

O surgimento do novo liberalismo na década de 1970 fez com que a vulnerabilidade social tivesse um aumento considerável no processo de reestruturação da organização da produção capitalista frente a instabilidade econômica da época, com o aumento de das taxas, juros e de câmbio (HOBBSAWM, 2010). Também é importante considerar nesse período a forma como o papel regulador do Estado foi bastante restritivo, limitando diversas políticas sociais, engendrando uma profunda precarização das relações de trabalho, refletido nas baixas remunerações, na instabilidade de emprego e na redução dos direitos sociais e trabalhistas. Os efeitos desse novo processo foram devastadores na América Latina, fazendo com que os países vivenciassem de forma intensa relações de trabalho pautadas na informalidade e na precariedade, ou seja, incorporando características latentes de países subdesenvolvidos.

Nesse cenário de precarização das relações de trabalho e das novas formas encontrados pelo mercado para seu constante desenvolvimento a partir do desejo do capital, temos no final do século XX o conceito de vulnerabilidade social, como da necessidade teórica na produção de estudos que atendessem a demanda das análises sobre as desigualdades sociais, para além das questões relacionadas ao desemprego, categoria de análise tradicional a época. Importante compreendermos também que no contexto dos estudos sobre desigualdades sociais, a noção de pobreza também é emergente; os anos de 1980 e 1990 tem como marca o reaparecimento não apenas do termo, mas da sua vivência no cotidiano dos sujeitos junto a agenda pública e discussões políticas (HOBBSAWM, 2010).

A *pobreza* como categoria central no entendimento das desigualdades se mostrou limitada, exigindo a emergência por parte das comunidades de pesquisa de conceitos mais complexos que pudessem em traduzir a realidade social, incorporando no seu bojo os temas como os da exclusão, marginalidade e vulnerabilidade. *Marginalidade e exclusão social* também são termos que expressavam a ideia de vulnerabilidade social, são expressões que a antecederam, traziam uma correspondência com uma situação de pobreza que se fundamenta na ruptura de vínculos sociais e negação dos direitos sociais.

A vulnerabilidade social surge como uma propositura de análise que abarca situações intermediárias de riscos, no contexto do desemprego, da precariedade do trabalho, da pobreza e da falta de proteção social. Castel (1998), acrescenta ainda que na emergência dos estudos sobre a vulnerabilidade social, surge um entendimento dos espaços de vulnerabilidade a partir do conhecimento da construção de “zonas de vulnerabilidade”, incluindo setores marginalizados e excluídos, até aqueles que buscam manter seu padrão de inserção e bem-estar, como alternativa as ameaças de precarização do mercado de trabalho, superando a dicotomia existente entre pobres e ricos, incluídos e excluídos.

Há uma proximidade entre os conceitos de *necessidades básicas insatisfeitas* (FERES e MANCERO, 2001; ROCHA, 2003) ou *pobreza multidimensional* (BOURGUIGNON & CHAKRAVARTY, 2003) com o conceito de vulnerabilidade social, porém, com a limitação encontrada na categoria analítica *pobreza*, pela busca de evidenciar as complexas situações de mal-estar social (contrastando com a

convenção de bem-estar social, no contexto do capitalismo) a que os sujeitos de diversas populações estão expostos, temos a pungência da vulnerabilidade social como constructo analítico. Intuitivamente relacionamos o conceito de vulnerabilidade social com *pobreza*, o termo não pode ser utilizado como sinônimo, mas sim como um elemento constituinte da vulnerabilidade social. Katzman (2005), define a pobreza como sendo o processo pelo qual as necessidades básicas não são satisfeitas pelos sujeitos e aqueles também que se encontram abaixo da linha de pobreza.

Alguns autores como Rocha (2003); Barros, Carvalho e Franco (2006) e Codes (2008), compreendem a utilização do termo *pobreza*, na busca pelo retrato da vulnerabilidade social, a perda da capacidade de expressar os sentidos de bem-estar e da própria qualidade de vida, pois a *pobreza* alinha-se a um outro conceito: riqueza, ou melhor, renda monetária. Considerando o termo *pobreza*, como um fenômeno social, é possível justapô-lo a disponibilidade de serviços públicos; a qualidade do meio ambiente; ou os níveis de liberdade individual e política que uma sociedade oferece de forma direta ou mesmo indiretamente aos sujeitos. Uma das grandes contribuições trazidas está na superação de análises simplórias referentes à *pobreza*, tornando-se necessário compreendê-la pelo entrecruzamento de seus fatores multicausais.

Em su sentido amplio la categoria de vulnerabilidad refleja dos condiciones: la de los “vulnerados”, que se assimila a la condición de pobreza es decir que ya padecen una carència efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad y la de los “vulnerables” para quienes el deterioro de sus condiciones de vida no esta yamaterializado sino que aparece como una situación de alta probabilidad em um futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecte (KATZAM, 2005, p. 04).

Percebam que através da citação do autor, o conceito ganha uma nova dimensão, que permite compreensão da vulnerabilidade social como uma capacidade menor no combate ao enfrentamento a situação de riscos e também de controle das forças que acabam afetando as possibilidades de inserção ocupacional propiciadas pelo Estado, mercado ou ainda a sociedade. Mesmo que as condições de vulnerabilidade se aproximem das condições de *pobreza*, a vulnerabilidade age como um mecanismo que incapacita os sujeitos na materialização de condições de vida suficientes não só para a sua subsistência, mas a sua participação efetiva na dinâmica social, essa vulnerabilidade ao fim pode ser entendida como uma situação de grande

probabilidade em um futuro incerto, a partir das condições de fragilidade que os afeta (KAZTMAN, 2005).

Kaztman (1999), sugere que ao conceito seja incorporado à ideia de *mobilidade de estrutura*, no sentido de abarcar a dificuldade desses determinados sujeitos e grupos na superação da vulnerabilidade social, mesmo que os mesmos disponham de diversos ativos físicos, humanos e sociais, especialmente. Conseqüentemente ao pensarmos na oferta de oportunidades, é necessário que tenhamos em mente não apenas aspectos quantitativos, mas também, qualitativos, contemplando assim uma perspectiva histórica, dinâmica e estrutural. O conceito de vulnerabilidade social também pode ser encontrado nos textos produzidos no âmbito do Banco Mundial a partir do final dos anos 1990, Moser (1998), por encomenda da instituição, buscou investigar a dinâmica da pobreza em sociedades periféricas.

Os resultados da sua pesquisa sugerem fortemente que as situações de mal-estar social de indivíduos e famílias, tem como fonte a privação de “ativos” materiais e simbólicos (como emprego, moradia, capital humano, capital social, entre outros), ou ainda da incapacidade para operar adequadamente os ativos que possuem, diante de situações de risco (BUSSO, 2001). A questão dos ativos materiais e imateriais, também foi foco de investigações desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ao colocarem no centro do debate os grupos e indivíduos expostos a alterações significativas em seus níveis de vida.

[...] o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores (ABRAMOVAY, 2002, p. 29).

Um aspecto a se destacar na vulnerabilidade social, é a forma como se relaciona com a “falta de acesso às estruturas de oportunidade oferecidas pelo mercado, estado ou sociedade, apontando a carência de um conjunto de atributos necessários para o aproveitamento efetivo da estrutura de oportunidades existentes”, como indica Vignoli (2001, p. 2). Assim, a vulnerabilidade social se estabelece no estreitamento de fatores, maneiras, arranjos e dimensões que possibilitam a um determinado indivíduo ou grupo, estabelecendo uma maior suscetibilidade a riscos e

contingências de toda ordem (BRUSEKE, 2007). A vulnerabilidade se apresenta, igualmente, na falta de atendimento às necessidades básicas que são negadas pelos detentores de poder, a pessoas “que carecem dos meios de subsistência dependem do exercício do poder daqueles que podem lhes proporcionar e negar os meios de vida” (DIETERLEN, 2001, p. 19), as necessidades básicas refletem uma falta de poder e, portanto, uma situação de vulnerabilidade. Para Dieterlen (2001), sujeitos e grupos podem atingir um grau de vulnerabilidade tamanha que não possuem a capacidade de “escolher ou rejeitar o que os faz sofrer” (*ibidem*, p. 19).

O conceito de vulnerabilidade ao tratar da insegurança, incerteza e exposição a riscos provocados por eventos socioeconômicos ou ao não acesso a insumos estratégicos apresenta uma visão integral sobre as condições de vida dos pobres, ao mesmo tempo em que considera a disponibilidade de recursos e estratégias para que estes indivíduos enfrentem as dificuldades que lhes afetam (VIGNOLI; FILGUEIRA, 2001 *apud* CASTRO; AMBRAMOVAY, 2002, p. 34).

Não há como não considerarmos a vulnerabilidade social como um elemento constitutivo da sociedade capitalista, dentro da lógica da competição que produz e reproduz a desigualdade social. Elementos como o risco frente ao desemprego, precariedade do trabalho, pobreza e à falta de proteção social são condições que atravessam a dimensão da vulnerabilidade social, que por sua vez se constitui não só apenas pelos sujeitos, mas pelos locais onde esses sujeitos se apresentam, temos ainda nesses espaços, no território os sinais de *risco social*, como apontam Pereira e Almeida (2015, p. 139). Nas palavras dos autores, esses sujeitos “tornam-se excluídos, dos bens e recursos oferecidos pela sociedade”, a alta concentração populacional nos centros urbanos, provocada pelo êxodo rural e também das relações sociais precárias, fez com que alguns espaços (territórios), tornarem-se verdadeiros celeiros da desigualdade social (elemento da vulnerabilidade), temos assim a constituição dos *territórios vulneráveis*, como sendo representativos da crise na qual nos encontramos enquanto sociedade.

Considerar o território vulnerável como aqueles pedaços das metrópoles onde estão presentes os sinais de crise do regime coletivo de gestão de risco associado à fragilização das famílias e das estruturas sociais no plano do bairro. Tal crise resulta por sua vez da segmentação produzida neste mercado pelas transformações sócio-produtivas engendradas pela nossa inserção subordinada ao mercado à globalização, sobretudo a partir dos anos 90 do século XX (OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES, 2005, p.28).

As grandes cidades tornam-se palco para o desenvolvimento, o crescimento, mudança de vida, busca efetiva do sonho a ser realizado, seduzindo aqueles que almejam uma melhor qualidade de vida munida de uma nova (e superior) condição social, já que nesses espaços temos serviços em maior quantidade e *a priori* maior qualidade, porém os movimentos de migração mostraram em diferentes momentos da história que essa percepção é falaciosa. Esses grandes centros se inserem dentro de uma lógica capitalista, onde a lei da oferta e da procura mostra sua faceta mais feroz, as dificuldades de inserção nos espaços são latentes, e as oportunidades não são divididas equanimente entre todos, favorecendo em última análise, a desigualdade e a pobreza dentro de uma perspectiva de um tipo de inclusão segundo uma lógica de exclusão.

O uso e o acesso de recursos são mediados por uma hierarquia social, que indica quais os espaços dos detentores que utilizam serviços de qualidade e o espaço daqueles que irão utilizar os serviços de “menor valor”, já que a “noção de território vulnerável ganha um sentido mais concreto, na medida em que falamos de lugares concentradores de condições sociais sistematicamente reprodutoras das desigualdades e da pobreza (OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES, 2005, p. 58).

(...) o território não é um dado neutro nem um ator passivo. Produz-se uma verdadeira esquizofrenia, já que os lugares escolhidos acolhem e beneficiam os vetores da racionalidade dominante mas também permitem a emergência de outras formas de vida. Essa esquizofrenia do território e do lugar tem um papel ativo na formação da consciência. O espaço geográfico não apenas revela o transcurso da história como indica a seus atores o modo de nela intervir de maneira consciente (SANTOS, 2010, p. 80).

Pizarro (2001), na compreensão da insegurança como um elemento da vulnerabilidade social, semelhante a Pereira e Almeida (2015), identifica dois componentes, um primeiro junto a capacidade de insegurança e incerteza das comunidades, dos grupos, dos arranjos sociais e dos indivíduos em relação a instabilidade de natureza econômico-social que regem suas condições de vida, e um outro mais próximo dos modos de enfrentamento dos efeitos dessa instabilidade de natureza econômico-social. No contexto da pesquisa precisamos destacar as fragilidades impostas no/pelo processo de escolarização como um fator potente no reforço do quadro de vulnerabilidade social dos sujeitos.

Essas fragilidades, dentro da compreensão multidimensional do conceito de vulnerabilidade social, estão relacionadas com as dimensões econômicas e sociais de maneira indissociável, articulando-se com múltiplas dimensões, com uma ênfase na sua identificação dos fatores de renda, caracterizando situações de pobreza, considerando questões centrais, como escolaridade, ciclo de vida familiar e o escopo das relações sociais dos indivíduos (BRASIL, 2016).

Dentre os diferentes enfoques dado ao tema da vulnerabilidade social, Pereira e Almeida (2015, p. 140), destacam um consenso na comunidade acadêmica ao entendê-lo no cenário da “capacidade de observar as situações intermediárias de risco localizadas entre situações extremas de inclusão e exclusão, dinamizando o estudo das desigualdades”. Dessa forma, as situações onde encontramos a vulnerabilidade social alinham-se ao enfrentamento de situações de riscos, a partir da maior ou menor capacidade dos sujeitos ou grupos sociais no controle dos elementos que afetam diretamente seu bem-estar, “as condições que constituem os recursos requeridos para o aproveitamento das oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado ou sociedade” (*ibidem*, p. 140).

Percebemos a necessidade crescente do olhar para as estruturas sociais vulnerabilizantes e seus condicionantes, considerando não as limitações das privações econômicas, associadas a privações políticas e culturais para além da implementação de programas e políticas de combate às desigualdades. É importante compreendermos os “fatores que desestabilizam cultural, política e economicamente as desigualdades sociais e exclusões”, como apontam Cançado, Souza e Cardoso (2014, p. 17). Os Institutos Federais assumem esse compromisso, agregando para si uma espécie de política de proteção social com ênfase em uma educação pública, gratuita e de qualidade como elemento de transformação social. Castro (2009), faz um interessante apontamento sobre o combate a vulnerabilidade social, relacionando-o de forma direta com os enfoques setoriais que são desarticulados na maioria das políticas públicas sociais (e também educacionais).

Ao compreender a relevância no combate as vulnerabilidades sociais e o entendimento das suas raízes multicausais, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia buscam a superação destas dificuldades tendo como foco a emancipação possibilitada pelos processos educativos na vida dos sujeitos, buscando

na territorialidade um importante fundamento. A instituição ocupa lugares estratégicos para além dos grandes centros urbanos, articula-se a expansão da Educação Superior alinhada ao processo de interiorização da educação, Pacheco (2015), agrega a noção de um potencial institucional como uma espécie de celeiro de políticas públicas, dentro de uma lógica em que o Estado tem um papel fundamental e estruturante ao combate das desigualdades. Isso não significa que os vulneráveis são o foco de todo o esforço institucional, significa conceber a educação transformadora como forma imperativa aos processos de exclusão social e pobreza muitas vezes crônicas de grupos estigmatizados, marcas estas do nosso tempo de qualidade deve ser ofertada a todos os sujeitos.

Para Cançado, Souza e Cardoso (2014), a vulnerabilidade social tem como base uma profunda desarticulação entre as diversas instituições do setor público e muitas vezes sua indeterminada distribuição de papéis e funções. A educação emerge não apenas como uma possibilidade real de transformação dos sujeitos, mas sim a efetivação de uma trajetória que oportunize uma melhor qualidade de vida para os indivíduos. Isso implica em uma qualificação profissional para o mundo do trabalho e não exclusivamente para o mercado, um aumento de renda e das condições socioeconômicas. Combater a vulnerabilidade social dentro deste cenário também significa incluir questões históricas, de raça, de gênero, de orientação sexual, representatividade e de oportunidades. Uma educação precária apenas fortalece o movimento cíclico da vulnerabilidade que se perpetua a cada geração, relacioná-la a pobreza, como indicamos anteriormente é um equívoco, essa perspectiva está alinhada à uma condição de fragilidade que impede os sujeitos de exercerem a plenitude da sua cidadania.

Os conceitos que apresentamos nessa seção não se sustentam, na projeção desta investigação em si mesmo, pois a relação deles é estabelecida pela referência teórico-epistemológico que a seguir apresentamos. Como já indicamos na redação do texto, as perspectivas teórico-epistemológicas não são apenas a leitura de alguns autores sobre seu entendimento dos fenômenos, essas se consubstanciam como uma visão de mundo particular, onde atribuímos sentidos e significados, tendo nesses autores a possibilidade de foco e direcionamento nesta leitura da realidade. A seguir trazemos as principais referências que nos ajudam, a partir dos seus conceitos, na

interpretação do fenômeno da qualidade social da educação, no contexto da política pública de educação trazida com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

5 MARX, BOURDIEU E SAVIANI NO ENTENDIMENTO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA: A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PELO VIÉS HISTÓRICO-SOCIOLÓGICO

É importante evidenciarmos o uso da *teorização combinada* no entendimento da pesquisa apresentada. Esse processo pode ser percebido a partir de um esforço em compor um quadro teórico que possibilite a convergência de teorias ou ainda, conceitos oriundos de diferentes perspectivas que em seu conjunto acabam fundamentando uma análise (MCLENANN, 1996). Esse tipo de teorização pressupõe um constante exercício de “reflexividade e vigilância epistemológica por parte do pesquisador” como aponta Mainardes (2018, p. 6). Mainardes e Tello (2016) evidenciam a utilização da abordagem analítica na perspectiva epistemológica da teorização combinada como um importante movimento acadêmico das Ciências Humanas e Sociais na busca do entendimento dos fenômenos relacionadas a política educacional.

Dentro dessa perspectiva é preciso ter a clareza que “dificilmente uma única teoria seria capaz de oferecer todos os elementos necessários para a análise, sendo possível articular teorias diferentes” (MAINARDES, 2018, p. 13). Assim, a teorização combinada (MCLENANN, 1996), conhecida também como perspectiva epistemológica pluralista (AVELAR, 2016; SAUNDERS, 2007), torna-se potência para a transposição de um movimento “tradicional” da pesquisa científica, associado diretamente às perspectivas epistemológicas adotadas pelos pesquisadores. Saunders (2007) percebe essa ruptura ao apontar que não há uma razão para a adoção de diferentes perspectivas teóricas, em critérios comuns de evidência empírica, sendo que o amparo do pluralismo, nesse contexto possibilitaria a identificação de pontos de aproximação e não apenas as incongruências existentes entre elas (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

A postura pluralista se apresenta dentro do “o uso consciente e reflexivo de conceitos e ideias de diferentes teorias, as quais são articuladas para compor um quadro teórico para a pesquisa”, como aponta Mainardes (2018, p. 13). Não estamos aqui utilizando a teorização combinada como uma justaposição de teorias ou como uma seleção arbitrária e aleatória de ideias e conceitos, pois compreendemos que a articulação de teorias surge como um importante elemento no entendimento da complexidade social que buscamos compreender, dentro dos limites impostos pela

pesquisa científica. Em entrevista concedida a Avelar (2016), Stephen Ball, sociólogo inglês e pesquisador do campo das políticas educacionais, ao ser questionado sobre as abordagens teóricas e metodológicas para a análise de políticas educacionais e sobre perspectivas que influenciaram seus estudos e reflexões sobre essas políticas, responde:

“(...) não podemos interpretar o mundo, criar significado sobre o mundo, utilizando uma teoria ou posição epistemológica, porque o mundo é persistentemente mais complexo e difícil do que aquilo que se pode entender com o simples uso de uma posição, adotando um posicionamento” (AVELAR, 2016, p. 4).

Nesse sentido na construção do quadro teórico que dá suporte a investigação aqui apresentada utilizamos: as contribuições da *sociologia clássica*, tendo no *Materialismo Histórico-Dialético* o suporte na identificação/compreensão dos movimentos intrinsecamente contraditórios da política pública dos Institutos Federais frente à Educação Superior, elementos da *sociologia contemporânea*, a partir da Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu no que tange aos desdobramentos dos conceitos de *campo* e *habitus* de forma a dar-nos subsídios no entendimento do cenário da Educação Superior no contexto emergente brasileiro, e por fim a *Pedagogia Histórico-Crítica* no significado da educação frente às demandas de qualidade da educação e os interesses das classes sociais menos favorecidas, foco das políticas públicas educacionais.

5. 1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: UM ELEMENTO NA COMPREENSÃO DA CONTRADIÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Existem diversas formas de compreender a realidade e essa compreensão, em sua maioria, acaba sendo efetivada pela articulação de fatores subjetivos e objetivos, formando uma espécie de instrumento, uma “lente” que nos permite assimilar o conjunto de acontecimentos e interpretá-los na forma como se apresentam, dentro dos limites das “lentes” que utilizamos. Esse tipo de compreensão da realidade não se dá apenas na vida cotidiana, mas também nos distintos campos de estudo existentes. Essa dimensão do conhecimento é bastante explorada pelos pesquisadores e suas comunidades de pesquisa (NACHONICZ, 2002; DALOROSA, 2008; SILVA, 2011; SAVIANI, 2016; entre outros). Comumente conhecidas como

perspectivas teóricas, essas “lentes” possuem uma relação íntima com a percepção de ciência do pesquisador, a natureza do trabalho científico, seus objetivos/objetos privilegiados na pesquisa e a sua trajetória pessoal dentro do campo de pesquisa formal (GADOTTI, 2000).

As perspectivas teóricas ou epistemológicas⁷³ acabam se apresentando nesse cenário como um tipo específico de “lente” que utilizamos para fazer a leitura dos fenômenos que estudamos em nossos projetos de pesquisa, investigações e na percepção do mundo. Essas “lentes” possuem várias denominações, expoentes intelectuais e um conjunto de variáveis que possibilitam determinada percepção da realidade. Essa diversidade é semelhante ao que vemos na política institucional⁷⁴, nessa diversidade podemos destacar o *Humanismo*, o *Positivismo*, o *Racionalismo*, o *Estruturalismo*, o *Determinismo*, o *Relativismo*, o *Pós-estruturalismo*, o *Empirismo*, entre suas variações e outras identificações⁷⁵. É importante deixarmos claro que em cada uma das “lentes” que citamos anteriormente um conjunto de conceitos são operacionalizados, em analogia às “hastes” dos óculos, que dão suporte e sustentação a essas “lentes”. A compreensão desses conceitos é de extrema importância, pois funciona como estruturas que dão sentido, força e forma ao processo de assimilação, significação e interpretação dos fenômenos estudados.

Como já anunciamos no início desse capítulo, a investigação aqui apresentada acaba utilizando uma abordagem pluralista na busca pelo entendimento do fenômeno da qualidade social da educação no contexto emergente da Educação Superior nos Institutos Federais. Isso implica em compor um arcabouço teórico complexo, onde os

⁷³ Para Tesser (1994, p. 91), a perspectiva epistemológica pode ser entendida como o conjunto de movimentos críticos e exploratórios que permitem ao pesquisador compreender racionalmente o “conhecimento científico, conhecer, analisar, todo o processo gnosiológico da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico”, ou seja, a análise dos princípios, hipóteses e ainda os resultados da pesquisa científica, é a teoria do conhecimento. Tendo ainda em vista, que este conhecimento científico possui um caráter provisório, e inacabado por natureza, apoiado ainda por um viés de fundo ideológico, religioso, econômico, político, histórico entre outros.

⁷⁴ O espectro político-ideológico institucional (partidos políticos) pode ser percebido a partir de distintas perspectivas ideológicas, como os partidos tidos como de direita, ou aqueles alinhados ao centro, ou mesmo a esquerda, tendo ainda como variações centro-direita, centro-esquerda, entre outros. **Ver mais em:** MACIEL, A. P. B.; ALARCON, A. de. O.; GIMENES, E. R. M. Partidos Políticos e Espectro Ideológico: Parlamentares, Especialistas, Esquerda e Direita no Brasil. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 8, n. 3, p. 72-88, 2017.

⁷⁵ **Ver mais em:** MARINHO, C. M. De Deus à Diferença trajetória das matrizes filosóficas na educação brasileira. **Filosofia e Educação**, v. 4, n. 1, p. 201-231, 2012.

conceitos mobilizados e as diferentes teorias colocadas, “conversem” entre si, evidenciando uma coerência epistemológica nessas escolhas. Assim no interior das categorias analíticas situamos conceitos que potentes no cenário de pesquisa, incluímos aqui a *contradição*. Para Blackburn (1997), a contradição “pode ser um par de características que produzem conjuntamente uma tensão instável num sistema político ou social”. Como exemplo, podemos pensar no sistema capitalista como um agente propositivo de expectativas para a classe trabalhadora, às quais o sistema não pode corresponder. Dessa forma, iniciamos um importante marco teórico, a perspectiva histórica imbricada ao viés dialético.

Levando em consideração a natureza da pesquisa aqui apresentamos, compreendemos que a perspectiva marxiana é pungente na abordagem desta investigação, especialmente na operacionalização da perspectiva do *materialismo histórico-dialético*. Karl Marx interpreta os fenômenos sociais dentro de uma perspectiva muito particular a do *materialismo*, entendendo assim, que o motor propulsor dos processos sociais ou aquele elemento que desencadeia os fatos da vida cotidiana se dá em um contexto material, palpável (o trabalho), tendo nos processos históricos as condições materiais da existência humana. Assim a *história* apresenta-se essencialmente por esse determinante, de forma *dialética*, pois os processos históricos que desencadeiam mudanças sociais se efetivam a partir de um tensionamento de opostos, ou seja, uma contradição social.

Alguns autores (PIRES, 1997; RODRIGUEZ, 2014; FERMOW, 2017; MARTINS; LAVOURA, 2018; MASSON; FLACK, 2018) compreendem o materialismo histórico-dialético como uma alternativa contra-hegemônica de compreensão, entendimento e análise das questões ligadas à educação, para além da abordagem tradicional das problemáticas educacionais, pois vincula-se às teorias críticas que vão contra a manutenção do sistema social de dominação, exploração e desigualdades de toda a ordem, transversalizados pelo debate econômico-político e pelo fenômeno do capitalismo e suas variantes.

(...) O materialismo histórico-dialético contribui para o processo de construção do conhecimento científico e social porque corresponde a uma atividade humana constante, na medida em que avança em prol dos novos conhecimentos, permitindo uma maior aproximação com o real com base no conhecimento social, historicamente produzido (RODRIGUEZ, 2014, p. 146).

O materialismo histórico-dialético emerge como um movimento das ciências humanas abrangente a uma gama de áreas do conhecimento, como a economia, a história, a filosofia e a educação. Em Karl Marx e Friedrich Engels, temos os alusivos do materialismo histórico-dialético como “referencial para as análises do capital e de suas relações, bem como os apontamentos que possibilitam um sentido de superação ao atual sistema e as relações de poder por ele impostas” (PACÍFICO, 2019, p. 221). O materialismo histórico-dialético permitiu aos autores uma compreensão complexa do sistema capitalista da sociedade moderna, imersa no acúmulo de riquezas, no aumento das desigualdades sociais e no crescente e potente avanço da Revolução Industrial no final do século XIX, à luz das transformações econômicas e sociais determinadas pela evolução dos meios de produção.

No leque de abordagens que buscam a explicação dos fenômenos sociais a partir de sua objetividade, entendendo-a como sendo uma condição fundamental do movimento, estão as chamadas *materialistas*. Emergem em contraposição ao idealismo (corrente filosófica que compreende o princípio na ideia). No *materialismo histórico* a relação do homem e seu meio se estabelecem tendo em vista as condições materiais em que esse sujeito está inserido. Como aponta Pacífico (2019, p. 221) “até seus quadros subjetivos mais profundos foram constituídos por meio das relações objetivas do sujeito com o mundo”. Em outras palavras, no *materialismo* é a matéria e suas condições se apresentam antes mesmo da ideia, sendo que, em muitos casos, sua natureza efetiva-se a partir das condições materiais. Nesse entendimento, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p. 37). O materialismo não rechaça as *ideias*, apenas as desloca para um novo lugar. Nele a ideia é o resultado das relações objetivas, tendo como ponto de partida o contexto em que os sujeitos se inserem⁷⁶.

Materialismo é toda concepção filosófica que aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo. Para os materialistas, a única realidade é a matéria em movimento, que, por sua riqueza e complexidade, pode compor tanto a pedra quanto os extremamente variados reinos animal e vegetal, e produzir efeitos surpreendentes como à luz, o som, a emoção e a consciência. O materialismo

⁷⁶ Não existe uma rejeição, um abandono ou mesmo uma negação do abstrato por parte de Marx. abstração tem um papel importante na construção da sua dialética, pois, para o autor, é a partir das relações sociais construídas no plano material que o abstrato se apropria de conceitos e ideias no processo de mediação do exercício dialético, de análise e superação.

contrapõe-se ao idealismo, cujo elemento primordial é a ideia, o pensamento ou o espírito (ALVES, 2010, p. 1).

O materialismo histórico-dialético busca a quebra do paradigma idealista, mesmo utilizando no seu constructo, elementos desse mesmo paradigma. O materialismo apresenta-se, através de Karl Marx, como um elemento alternativo de “equacionar a cisão entre sujeito e objeto, se municiando de seu instrumento metodológico mais poderoso: a dialética” (PACÍFICO, 2019, p. 221). Marx parte da noção de dialética na perspectiva hegeliana⁷⁷, dando ao conceito um novo sentido. É importante termos em mente que a dialética não surge em Hegel, emerge muito antes. Pacífico (2019) nos ajuda nessa contextualização ao evidenciar os movimentos históricos pelos quais a *dialética* se consolidou, tanto como noção do contraditório quanto como um dos mais importantes conceitos da abordagem marxista. Nos diversos contextos históricos, o entendimento da dialética recebeu uma série de influências de diversas dimensões sociais, como a cultura, a política e a própria história. Importante destacarmos na perspectiva do materialismo histórico-dialético marxista, a distinção entre o método de pesquisa e o método de exposição:

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori (MARX, 2013, p. 140).

A *dialética*, no cenário da Grécia Clássica, com Platão e Aristóteles era o principal elemento da cultura do período, na oralidade que as identidades eram constituídas. Por ela, os fundamentos da construção do que é política e a idealização de futuro era efetivada. Pacífico (2019) aponta sobre a gênese do materialismo histórico-dialético, a contraposição entre a *dialética platônica* e o *analítico aristotélico*, a contradição torna-se, assim, um ponto de divergência. Kuenzer (1998, p. 65), que define esse elemento fundamental na teoria marxista como a “relação ativa de contrário sem busca de superação, mesmo que conservando o que cada um tem de determinado: a incessante conversão de um no outro, e exclusão ativa.”

⁷⁷ **Ver mais em:** HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

A influência grega na constituição e consolidação do que chamamos de sociedade é inegável e a dialética se fez presente em distintos momentos e movimentos da história. Porém, ela é “esquecida” no período medieval e absorvida por uma “lógica direta e causal, no qual as estruturas hierárquicas do mundo liderado pela Igreja Católica refletem sua rigidez e sua estrutura em todos os segmentos da sociedade”, como destaca Pacífico (2019, p. 225). Com Georg Wilhelm Friedrich Hegel, no século XIX, a dialética retorna ao *corpus* da filosofia, à luz do princípio da contrariedade. Para Friedrich Hegel, “uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto”, como destaca Pires (1997, p. 85), indicando, ainda, a partir das obras de Hegel, a percepção do autor sobre a dialética alinhada com outros princípios “da totalidade e da historicidade” (*ibidem*).

Friedrich Hegel percebe a dialética como um sistema complexo que permite um olhar atento às “totalidades inclusivas construídas a partir dos momentos de relação com as outras coisas, e estes momentos se constroem a partir da contradição” (PACÍFICO, 2019, p. 225). O autor aponta que toda ideia, a *tese*, pode ser questionada através de uma ideia contrária, a *antítese*. Aqui, portanto, temos a dialética propriamente dita, dentro dessa perspectiva teórica, como uma relação de disputa entre a tese e antítese. O debate entre as ideias presentes na tese e as ideias defendidas pela antítese produzem um novo saber, uma nova ideia “mais aperfeiçoada”, a *síntese*.

Nessa apropriação, o materialismo histórico-dialético buscou a partir da relação de movimento exposto na filosofia hegeliana, no processo de tese, antítese síntese, agregar um componente de fundamental importância para a cisão proposta neste percurso histórico. Tal diferenciação poderia ser sintetizada na oposição entre a relação de que para Hegel enquanto o pensamento é visto como produtor da realidade, no materialismo histórico-dialético ocorre justamente o contrário (PACÍFICO, 2019, p. 225).

O materialismo histórico-dialético acaba sendo um marco no campo sociológico, tendo nele um elemento de análise e reflexão da sociedade, pois evidencia uma passagem no pensamento filosófico e sociológico bastante polêmico. Trata-se do fim de um tipo de filosofia alinhada a perspectivas puramente analíticas (tradicional) e o início de uma filosofia “transgressora”, como define Pacífico (2019, 226), que objetivava a compreensão do mundo a partir das transformações da sociedade. Aqui, mais um elemento é desvelado: a *história* a partir dos processos

materiais a que os homens foram submetidos ao longo do tempo. À luz das transformações da história, a própria história, para Pacífico (2019), com o princípio materialista histórico-dialético, começa a ser (re)pensada para além de um aglutinado de fatos alinhados em uma sequência temporal. Alves (2010, p. 3), ao refletir sobre o entendimento de uma *nova* história, destaca a forma como Marx compreende a história da humanidade para a além de uma imanência única, “na idade antiga ou ele era escravo ou cidadão; na idade média era servo ou senhor; na idade moderna é proletário ou patrão, ou seja, ou ele detém os meios de produção ou vende sua força de trabalho”.

No contexto de uma dialética materialista, Marx foi o primeiro a pensar “a história das sociedades a partir de sua produção material de existência e suas ideologias resultantes dos processos de contraposição entre classes sociais antagônicas” (PACÍFICO, 2019, p. 226). Dessa forma, o materialismo dialético evidencia seu caráter histórico tendo como pano de fundo a história da filosofia, emergindo como um elemento do conhecimento que aponta os movimentos de sucessão de “filosofias” contraditórias, de embate entre os princípios idealista e o materialista. O homem determina-se à luz da materialidade da sua vida, e não o contrário; a relação entre o sujeito e o objeto se dá sob uma perspectiva dinâmica e dialética.

Marx compreende a história como sendo parte de um contínuo processo de construção de uma nova estrutura social, a partir dos movimentos de contradição da ação social com caráter transformador⁷⁸, um verdadeiro alicerce para a revolução. Assim a perspectiva presente no materialismo torna-se potência e possibilidade para a uma análise da conjuntura social, de forma a questionar e repensar os meios materiais da produção de existência (PACÍFICO, 2019).

O materialismo histórico-dialético relaciona-se à principal questão de Marx em seus estudos, a análise das relações sociais de produção que caracterizam a estrutura material da sociedade capitalista, “os homens se organizam para produzir a sua existência, na forma capitalista de sociabilidade” (MASSON; FLACH, p. 2, 2018). As pesquisas e investigações imersas no campo educativo utilizam os princípios

⁷⁸ Para Pacífico (2019, p. 227), a tradição do pensamento marxista utiliza-se da categoria *história* para a construção do seu jogo de forças, tendo em vista seu fim premeditadamente revolucionário.

marxistas em suas análises e compreensões por entender que o processo educativo e suas dimensões não podem ser interpretadas de forma isolada (currículo, prática pedagógica, gestão educacional, entre outras) e desconectadas de sua realidade material. Marx não compôs a teoria marxista e seus conceitos fundantes à luz dos processos educativos. Todavia, não podemos deixar de considerar que o modelo de produção capitalista e a sua dinamização são condicionantes da vida social, política e intelectual, sendo ainda produto de uma organização político-social que, na educação, reflete os desejos e anseios das classes sociais (LOMBARDI; SAVIANI, 2005; SAVIANI, 2012).

No que concerne ao capitalismo, tal relação está pautada por mecanismos de dominação, no qual a classe dominante faz uso para impor-se física e espiritualmente sobre a classe dominada. Desta maneira, a essencialidade do trabalho moderno pauta-se na produção da alienação do trabalhador em relação ao objeto de seu trabalho, por uma conjuntura de fatores que grosso modo pode ser sintetizados da seguinte maneira: o trabalhador exerce sua atividade de maneira compulsória, ou seja, está submetido a aquela relação para poder garantir sua base material de existência; ele também o faz para atender a demanda de alguém que compra sua força de trabalho, tornando-se alheio ao próprio objeto, estando desconectado do seu processo produtivo como um todo, e em quase todas as vezes, não lhe é assegurado o direito do usufruto do bem por ele produzido (PACÍFICO, 2019, p. 229).

Ao nos referirmos ao materialismo histórico-dialético é importante que tenhamos clareza da sua posição frente a duas dimensões constitutivas da sua gênese e diretamente relacionadas à realidade⁷⁹. A dimensão epistemológica será aquela que irá abarcar o conhecimento científico produzido historicamente ao longo do tempo, subsidia a humanidade no processo de sistematização de um conjunto de premissas, suposições, pressupostos, conjecturas e princípios acerca de como é possível conhecer a realidade. Assim, temos concebido como compreendida dentro desse conjunto a dimensão ontológica dessa mesma realidade, que permite evidenciar o que ela é verdadeiramente, assumindo uma conformação histórica e social à luz da própria atividade prática realizada pelo conjunto dos homens (NETTO, 2011).

⁷⁹ O conceito de realidade é complexo e ambíguo, bastante debatido no campo da filosofia. Podemos defini-la como sendo uma circunstância externa percepção humana, sendo que sua existência independe dessa percepção. Porém, em Marx, a realidade é social, para além do “cognitivo”, mas sim como elemento pujante das relações sociais existentes, e potência à superação humana dos limites impostos pela sociedade de classes e da ordem burguesa. **Ver mais em:** PIMENTEL E SILVA, C. O método em Marx: uma determinação ontológica da realidade social. **Serv. Soc. Soc.**, n. 134, p. 34-51, 2019.

[o materialismo histórico-dialético] está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se numa espécie de edição no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2001, p. 77).

Marx e Engels (2007), ao compreenderem essas dimensões, indicam que, dentro da perspectiva marxista, tanto objetos quanto fenômenos possuem uma existência objetiva, independentemente do conhecimento ou da consciência humana sobre a existência desses objetos ou fenômenos. Dessa forma, “os elementos constitutivos da prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana”, tendo na atividade científica um importante elemento de compreensão, como aponta Martins e Lavoura (2018, p. 225). Emerge assim a necessidade da ciência no conjunto da prática humana, sendo ainda possível compreender e explicar o que as coisas verdadeiramente são em sua existência efetiva.

Na pesquisa que apresentamos, o *materialismo histórico-dialético* se consubstancia para além de uma perspectiva metodológica⁸⁰, no cenário das investigações alinhadas ao campo da qualidade social da educação. Como já comentamos anteriormente, essa abordagem irá nos auxiliar a ilustrar os movimentos contraditórios pertencentes e inerentes à ideia de política pública de Educação Superior presente junto aos Institutos Federais tendo em vista a modalidade da EPT e sua relação com as classes historicamente menos favorecidas, excluídas dos processos formais de educação e foco das políticas públicas em nosso país (especialmente a política trazida com a Lei Federal nº 11.892/2008).

A assimilação desta perspectiva junto à investigação nos permitirá ainda compreender o complexo fenômeno da qualidade social à luz do entendimento das demandas de formação dos sujeitos e como elas são (re)significadas no contexto institucional. Além disso, também auxiliará a compreender a materialidade da política pública no contexto da prática, não desconsiderando a trajetória dos sujeitos e da instituição, a partir do seu processo histórico de consolidação junto à educação brasileira, tendo ainda como base o tensionamento de diferentes agentes políticos na

⁸⁰ **Ver mais em:** NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

formulação e consecução da política pública de Educação Superior dos Institutos Federais e os interesses dos diferentes grupos na sua efetivação.

Ao refletirmos sobre os interesses dos diferentes grupos que se apresentam como agentes políticos na formulação e consecução da política pública trazida com a Lei nº 11.892/08, inevitavelmente esbarramos em um importante conceito para o entendimento da composição dos sujeitos foco dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: *consciência de classe*. Para Marx (2013), as desigualdades sociais são provocadas pelas relações de produção, que no capitalismo se divide em proprietários e não-proprietários dos meios de produção, dessa forma, as relações entre as classes acabam se engendrando sobre diferentes arranjos: oposição, antagonismo, exploração e até mesmo complementaridade.

Via de regra, na perspectiva marxista, os interesses de classe são inconciliáveis, podendo ser traduzidos dentro da perspectiva da exploração, as classes, porém, são complementares, uma existe em função da outra. A discussão sobre a *consciência de classe* se apresenta dentro do enfoque sociológico dialético marxista, como afirma Fachel e Mariño (1981), é importante considerarmos que o próprio Karl Marx nunca chegou a sistematizar suas ideias sobre o conceito, suas ideias sobre esse fenômeno se encontram espalhadas pelas suas obras, porém, em Lukács (1989) temos o conjunto teórico que dá suporte ao entendimento a partir de Marx⁸¹.

As condições econômicas transformaram, em primeiro lugar, a massa do povo em trabalhadores. A dominação do capital sobre os trabalhadores criou a situação comum e os interesses comuns dessa classe. Assim, essa massa já é uma classe em relação ao capital, mas não ainda uma classe para si mesma. Na luta, da qual indicamos apenas algumas fases, essa massa se une e forma uma classe para si. Os interesses que ela defende torna-se interesses de classe (MARX, 2009, p. 90).

Baseado na categoria hegeliana de totalidade, Lukács (1989) buscou estabelecer um vínculo entre a possibilidade de conhecimento e a situação de classe social. Para o autor, a burguesia (classe dominante) não conhece a possibilidade da totalidade histórica, da mesma forma que outras classes sociais que se inserem apenas superficialmente junto a estrutura econômica capitalista. Lukács (1989) aponta

⁸¹ Sobre o fenômeno/conceito de *consciência de classe*, outros autores para além de Lukács (1989), se debruçaram sobre o tema, como Lenin (1979), Goldmann (1966), Paranhos (1976) e Frederico, (1978).

ainda ressalta que esse conhecimento emerge no cenário do surgimento do proletariado na história. Muitos compreendem como o ponto de partida para o entendimento da consciência de classe, a citação de Marx e Engels na obra *A Sagrada Família*:

Não se trata do que esse o aquele proletário, ou mesmo o proletariado em seu conjunto, possa conceber, em cada oportunidade concreta, como meta. Trata-se daquilo que proletariado é e do que está obrigado historicamente a fazer, de com seu ser. Sua meta e sua ação histórica se acham clara e irrevogavelmente predeterminadas por sua própria situação de vida e por toda a organização da sociedade burguesa atual (MARX; ENGELS, 2003, p. 20-21).

Na perspectiva marxista, as classes sociais são definidas a partir do lugar que ocupam no processo de produção, o trabalho é a categoria fundante do mundo dos homens, sendo que através do trabalho que o homem simultaneamente transforma a natureza⁸² e a si mesmo. O modo pelo qual cada sociedade transforma a natureza em subsistência acaba determinando o que serão suas classes sociais, sua existência ou não, esses “movimentos” do trabalho ao longo da história são os definidores das classes (por exemplo: escravagismo, feudalismo, entre outros). Dessa forma, a sociedade burguesa se apresenta como uma variante das sociedades de classe como afirma Lukács (1989), aqui temos os proletários que ao converterem em meios de produção a natureza, acabam produzindo a riqueza social; outros trabalhadores⁸³ transformam em capital parte da riqueza que fora produzida pelo proletariado e que se encontra na forma do dinheiro.

A consciência de classe se distingue de uma consciência alinhada a *psique* do proletariado no sentido de situá-lo a sua condição de miséria e de exploração, ultrapassa o caráter contemplativo, dessa forma, a consciência de classe acaba por desvelar os interesses que são decorrentes dos anseios, desejos e vontades de determinada classe, com relação a estrutura de toda sociedade (LUCÁKS, 1989). É

⁸² O sentido do trabalho que apresentamos aqui é aquele ligado ao *trabalho manual*, já que estamos nos referindo a transformação da natureza, o trabalho intelectual, a força do pensamento não tem essa capacidade. Em sua obra “O capital”, Karl Marx ressalta que o trabalho se dá como um processo entre o homem e a natureza, e que o homem, por sua própria ação regula, media e controla sua troca material com a natureza, colocando as suas forças naturais integradas a sua corporalidade, braços, pernas, cabeça e mãos, apropriando-se da matéria natural conferindo-a uma forma útil para a sua própria vida. **Ver mais em:** MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

⁸³ No caso desses outros trabalhadores, que também são explorados, não há transformação da natureza, assim não havendo extração da mais-valia do trabalho por eles desenvolvido.

nessa condição que a consciência de classe possibilita o conhecimento sobre a estrutura da sociedade capitalista, e simultaneamente a própria missão histórica enquanto classe.

Lukács (1989) aponta na obra de Marx e Engels, a ideia essencial da consciência de classe, os movimentos que desvelam uma historicidade da 'classe em si' (momento no qual o grupo não reconhece a situação em que se encontram, ou seja, classe em relação ao capital) e da 'classe para si' (momento em que a classe se identifica como tal e percebe todo o processo de submissão a qual está submetida), dessa forma a consciência de classe é elaborada dentro de uma lógica capitalista, como afirma Marx (2009, p. 90).

As condições econômicas tinham a princípio transformado a massa da população do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Por isso, essa massa é já uma classe diante do capital, mas não o é ainda para si mesma. Na luta de que só assinalamos algumas fases, essa massa reúne-se, constitui-se em classe para si mesma. Os interesses que defende tornam-se interesses de classe. Mas a luta de classe com classe é uma luta política.

O conceito de consciência de classe se mostra a partir de uma sociedade fragmentada em interesses divergentes e dessa relação de conflito onde o que é produzido pelo trabalhador a ele não pertence, e os donos dos meios de produção ao controlar a força de trabalho dos sujeitos, o aliena, retira dos sujeitos o dele o controle da atividade de produzir gerando a mais-valia, nasce o descontentamento do proletariado, que toma consciência de si como classe levando à luta de classes. Na passagem "A história de todas as sociedades existentes até agora tem sido a história das lutas de classes", Marx e Engels (2005, p. 8), deixam claro seu posicionamento sobre a luta de classes como um agente transformador da sociedade, que a impulsiona, busca o fim das relações de exploração e diferenças de classes, reconstruindo a economia da sociedade dentro uma ordem socialista. Contudo o caminho a ser traçado até tal estágio é árduo, o primeiro passo desse caminho é a consciência de classe onde é necessário fazer com que o proletariado tenha consciência de si enquanto classe.

Ao se referir a consciência de classe, Lukács (1989), compreende que a sua efetivação não se dá apenas pelo mero desejo do proletariado em se reconhecer como tal, é importante considerarmos a condição histórica em que ele se encontra. Lukács

(1989), ao se debruçar sobre a assimilação da consciência de classe pelo sujeito, aponta a existência de um outro tipo de consciência, a “falsa consciência”, entendendo como mecanismo dessa falácia os diferentes contextos históricos dos sujeitos e como estes contextos possuem forte influência sobre os modos de vida de cada um que mesmo a vida coletiva, não passa de uma derivação da realidade individual vivida e experienciada pelos sujeitos. Dessa forma, Lucáks (1989) deixa claro a diferença entre o que o proletariado assume como consciência, a partir de sua visão de mundo, como resultado de sua vivência e a consciência que é resultado da análise do lugar real em que a classe se encontra dentro da sociedade capitalista.

Esta consciência [de classe] não é (...) nem a soma nem a média do que pensam, sentem etc. os indivíduos que formam a classe, tomados um por um. E, no entanto, a ação historicamente decisiva da classe como totalidade é determinada, em última análise, por esta consciência e não pelo pensamento de cada indivíduo; esta ação só pode ser conhecida por esta consciência (LUCÁKS, 1989, p. 65).

Assim, podemos compreender a consciência da classe apontada por Lucáks (1989), não é nata a posição de classe que os sujeitos ocupam, ela é produzida e construída, sofrendo impactos diretos da ação do tempo. O autor ainda aponta que esse processo não é unificado, não obedece a um padrão, é (re)significado no contexto em que os sujeitos se apresentam. Não podemos perder de vista o pressuposto marxista que as condições econômicas têm o poder de transformar as massas em trabalhadores, fazendo por sua vez, que essa massa se configure em uma classe junto ao sistema hegemônico burguês e ao capital, porém, a massa por muitas vezes não se reconhece como classe, à luz dos interesses que as une. É na descoberta da consciência de classe que o proletariado passa a se reconhecer o peso da estrutura da sociedade capitalista e por conseguinte, toda sua função enquanto classe.

5. 2 OS CONCEITOS DE *CAMPO* E *HABITUS* EM PIERRE BOURDIEU: SITUANDO O CONTEXTO EMERGENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No desenho do quadro teórico que apresentamos nesta investigação, na perspectiva da teorização combinada que adotamos, temos na sociologia moderna alguns elementos que nos auxiliaram na consecução dos objetivos de pesquisa

elencados anteriormente. Buscamos na Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu⁸⁴, um entendimento sobre algumas questões estruturantes da Educação Superior no contexto emergente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no que se refere ao cenário da Educação Superior. As disposições, ações e percepções que os sujeitos adquirem com o tempo em suas experiências sociais relativas ao *campo*, tendo como dimensões preponderantes os estilos de vida, os julgamentos políticos, morais, estéticos, entre outros (*habitus*) e as relações de poder estabelecidas entre eles (*capital*). Em Pierre Bourdieu temos importantes discussões sobre os mecanismos de conservação e reprodução em todas as áreas da atividade humana, entre elas, a do *sistema educacional* mais especificamente.

A Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu é considerada por alguns autores (ORTIZ, 1983; CATANI, 2002; WACQUANT, 2002; MICELI, 2003; THIRY-CHERQUES, 2006; SOUZA, 2014b), uma proposição de entendimento que relaciona de forma bastante complexa, teóricos fundantes da sociologia (*tripé da sociologia*): *Émile Durkheim* (emergência da sociologia como ciência e o conceito de *fato social*⁸⁵), *Max Weber* (conceito de *ação social humana* como moldagem da realidade e a racionalidade como característica da modernidade⁸⁶) e *Karl Marx* (com o método do *materialismo histórico-dialético*, onde a história se desenvolve dentro da contradição e suas condições materiais da sociedade; e a *luta de classes*⁸⁷). Pierre Bourdieu acaba incorporando em sua teoria uma série de elementos e variantes apontadas pelos autores do tripé da sociologia, articulando no conjunto de saberes componentes da sua teoria, o arcabouço histórico, teórico e metodológico de seus antecessores. Como aponta Ortiz (1983, p. 8), “a problemática teórica dos escritos de Bourdieu

⁸⁴ A Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu pretende superar as oposições entre o subjetivismo e o objetivismo, o indivíduo e a sociedade, a liberdade e o determinismo analisando o social como existindo sob duas modalidades. De um lado nos agentes sociais, sob a forma das disposições do *habitus*. De outro lado, no mundo, sob a forma de objetos (bens econômicos) ou de produções culturais (textos jurídicos). Para Pinçon (1999, p. 12), “a ambição do sistema teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu é superar a oposição estéril entre o indivíduo e a sociedade e as formas intelectualizadas desta oposição, o subjetivismo e o estruturalismo”, assim colocando sobre novas perspectivas as questões do determinismo e da liberdade.

⁸⁵ **Ver mais em:** DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. 3ed. Traduzido por Paulo Neves. São Paulo: Martin Fontes, 2007.

⁸⁶ **Ver mais em:** WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

⁸⁷ **Ver mais em:** MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

repousa essencialmente sobre a questão da mediação entre o agente social e a sociedade”.

A teoria sociológica de Pierre Bourdieu tem como elemento central de seus conceitos a noção de prática, partindo do entendimento dos aspectos hermenêuticos da prática ao perceber que os sujeitos sociais não produzem análises de contexto para definir suas ações. Dessa forma, as noções de *espaço social*, *território* ou mesmo *poder*, são arranjos que não se apresentam junto à *prática*, mas, sim, presente na percepção que utilizamos para entender e explicar o mundo e os fenômenos sociais. Existe um movimento lógico em nossas ações, que se alinha de forma mais intensa no senso prático em relação a nossa racionalidade. Dentro da dinâmica da prática, temos a existência dos efeitos da dominação: é a prática que distingue e exclui, conferindo aos sujeitos as suas chances de mobilidade no jogo de poder. Dessa forma a prática define a posição relativa que o sujeito ocupa em relação aos demais, tendo como elementos: o *campo*, o *habitus* e o *capital*; a prática se efetiva, dentro de uma perspectiva bourdieana, na relação entre *habitus* e *campo*, tendo como elemento mediador o *capital* (FREITAS, 2012; PEREIRA, 2015).

O conceito de *habitus* trazido por Bourdieu (1996) vem de uma longa construção histórica, passando por Aristóteles, Boetius, Averroes, Tomás de Aquino, Hegel, Mauss, Husserl, Heidegger e outros (THIRY-CHERQUES, 2006). Para Bourdieu (1996), o *habitus* seria o movimento de incorporação das estruturas sociais sob os diferentes indivíduos ou um determinado grupo social. O *habitus*, nesse sentido, acaba relacionando-se com o campo em que está inserido, sem desconsiderar a sua posição social. Essa relação permite que os sujeitos consigam “formar” suas posições sobre os diferentes aspectos da sociedade, ou seja, é o que determina o “gosto”, a predileção por algo em relação a outro, pelo indivíduo. No senso comum, essa predileção é compreendida como resultado das interações da subjetividade dos sujeitos, mas, para Bourdieu (1996), o *habitus* adquirido pelo sujeito, que é integrante e situado em determinado campo, acaba por “moldar” essa predileção sem que ele perceba.

Para o autor, “o *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em conjunto unívoco de escolhas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 1996, p.

21). O *habitus* seria aquele elemento, tanto objetivo quanto subjetivo, intrínseco aos sujeitos, que estabelece a ligação entre a sociedade e o indivíduo. Para Bourdieu (1996), o *habitus* é adquirido desde muito cedo em nossas vidas, reproduzido no seio da estrutura familiar, que irá refletir, ainda, a condição de classe da família. Outros espaços e instituições acabam “assumindo” esse papel com o passar do tempo. Como aponta Thiry-Cherques (2014, p. 142), “estruturas como a escola e igreja também servem para adquirirmos nosso *habitus* específico, que dirá nosso lugar no mundo e o modo de enxergá-lo”. Pierre Bourdieu não acredita na imutabilidade do *habitus*. Para o autor, as exigências do mundo em que nos inserimos, além das vivências e experiências dos sujeitos, podem fazer com que o *habitus* passe por um rearranjo adaptativo.

O *habitus* é um princípio gerador de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes ao do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem a diferença entre o que é o bom ou é mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro (BOURDIEU, 1996, p. 22).

A importância do conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu nos auxilia a compreender o fenômeno da *qualidade social da educação*, pois nega a concepção liberal de homem e a ideia adjacente da liberdade total do indivíduo. Nessa perspectiva, essa falsa noção de liberdade carrega em si uma suposta consciência plena e capaz de medir todos os seus atos sendo totalmente responsável por seus atos e que o homem seja totalmente racional em suas escolhas. Como o próprio Bourdieu (2007, p. 196) aponta, o *habitus* acaba operando de forma a perpetuar e reproduzir a existência das classes. Da mesma forma que Thiry-Cherques (2014, p. 143), acreditamos que “pertencer a uma classe está incorporado no sujeito através do *habitus*, essa incorporação se dá mediante relações sociais entre os sujeitos”. Por esse viés, o *habitus* é concebido como sendo um elemento naturalizado pelos sujeitos a partir das suas práticas sociais já que se efetiva como um meio de classificação desses mesmos sujeitos, por aqueles dominantes.

Estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social é, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais (BOURDIEU, 2007, p. 196).

O *habitus* é composto então pelo *ethos*, sendo assim significado a partir dos valores em estado prático, não-consciente, que acabam controlando a moral cotidiana. Outro elemento é o *hélix*, traduzido como as noções e elementos interiorizados pelo corpo, como as expressões corporais ou como uma predisposição corporal que não é dada pela natureza, mas sim adquirida. Por fim, temos o *eidós*, situado dentro de uma organização mental do pensamento específica, a apreensão intelectual da realidade ou a construção da realidade à luz de crenças e valores (BOURDIEU, 2001, p. 185). Como aponta Thiry-Cherques (2006, p. 33) em suas reflexões sobre a prática dentro do contexto dos conceitos da Teoria Sociológica de Bourdieu “o *habitus* constitui à nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e conforma a nossa forma de agir, corporal e materialmente”.

Mesmo que a noção de *habitus*, em alguma medida se relacione com o “condicionamento”, para Bourdieu (2009), o conceito possui uma maior proximidade com um *princípio de ação*. Simultaneamente apresenta-se como sendo um elemento mediador entre a subjetividade do agente social (sujeito) e a estrutura social (sociedade). O *habitus* torna-se, assim, um *modus operandi* que orienta e organiza determinada prática social, de forma a tornar-se uma estrutura estruturada (disposições interiorizadas duráveis) que funciona como uma estrutura estruturante (geradores de práticas e representações), ao mesmo tempo em que gera e determinam objetivos a serem alcançados e os caminhos a serem trilhados. Assim, tornam-se produtos e produtores da lógica do campo social. Dentro dessa perspectiva, como sujeitos e agentes sociais, somos elementos de intermediação entre uma estrutura estruturada que se transforma em uma estrutura estruturante. Para Bourdieu (1984), o *habitus* é assimilado dentro de um processo de aprendizagem explícito ou implícito, dentro de esquemas geradores de estratégias alinhadas aos interesses de cada indivíduo, que não a conceberam para esse fim inicialmente.

O *habitus* é relativamente autônomo: encontra-se entre o inconsciente-condicionado e o intencional-calculado. Não é destino: preserva uma margem de liberdade ao agente, não, certamente, a liberdade do sujeito sartriano, mas a liberdade conferida pelas regras dominantes no campo em que se insere. Ele contém as potencialidades objetivas, associadas à trajetória da existência

social dos indivíduos, que tendem a se atualizar, isto é, são reversíveis e podem ser aprendidas (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 34).

As regras do jogo, seu reconhecimento e a sua estruturação estão contidas no *habitus* de um campo determinado; ele opera como um grande esquema de ação. Impõem-se aos sujeitos como sendo “o produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências”, como aponta Thiry-Cherques (2006, p. 34). Os indivíduos para Bourdieu (1996, p. 44), são *agentes sociais*, pois acabam, a partir de um senso prático, atuando e se percebendo dentro de um “sistema de preferências, de classificações, de percepções”, incorporando uma espécie de *habitus* adquirido junto ao processo experiencial em determinado tempo e espaço (BOURDIEU, 2004). A noção de liberdade deve ser considerada como sendo o elemento que condiciona a aquisição de novos *habitus*, sem deixar de ponderar que a liberdade que nos é oferecida, dentro de uma perspectiva bourdieana é estreita e limitada, estruturada pela lógica e a situação do campo que ocupamos socialmente.

O conceito de *habitus* emerge originalmente no contexto da crítica de Pierre Bourdieu sobre o papel da escola e a forma com a mesma reproduz em uma escola menor a própria tessitura social. Essa crítica rompe com uma leitura de escola dentro de uma perspectiva de uma instituição responsável pela socialização dos sujeitos, potencializando os processos de democratização da sociedade, promovendo a igualdade de oportunidades de forma a incorporar uma posição de neutralidade no tratamento de todos os sujeitos da escola, desconsiderando seu grupo social de origem. Nesse cenário, a escola “garantia” as mesmas oportunidades a todos, considerando ainda o fracasso e o sucesso escolar como sendo uma responsabilidade exclusiva do discente (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004). Como princípio gerador e unificador de uma coletividade, ela retraduz as características intrínsecas e racionais de uma posição e estilo de vida unitário (BOURDIEU, 2005). O *habitus* é tanto individual quanto coletivo, como afirma Thiry-Cherques (2006, p. 35), o conceito “denota um termo médio entre as estruturas objetivas e as condutas individuais, na medida em que o coletivo, o grupo, a fração da sociedade está depositada em cada indivíduo sob a forma de disposições duráveis, como as estruturas mentais”.

Outro elemento da prática para Pierre Bourdieu que se nos auxilia no entendimento da qualidade social da Educação Superior no contexto emergente dos

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é o conceito de *campo*. Esse conceito é bastante fecundo e muito utilizado, especialmente no domínio dos estudos em/sobre educação. De acordo com Catani (2004, p. 4), “se a presença ou a utilização do conceito de campo no domínio das humanidades – e em especial, da produção educacional – têm sido recorrentes, nem sempre têm sido acompanhadas de uma incursão mais demorada pela obra de Bourdieu”, o conceito de *campo* não é algo isolado, ele se inter-relaciona com os conceitos de *habitus* e *capital*, como já mencionamos anteriormente. Para Bourdieu (1996), a ideia de campo surge como uma tentativa de superação de um sistema de posições simultâneas de objetividade e subjetividade que os sujeitos estão imersos na sociedade. Todo *habitus* situa-se em um campo “e se acha entre o sistema imperceptível das relações estruturais, que moldam as ações e as instituições, e as ações visíveis desses atores, que estruturam as relações” como aponta Thiry-Cherques (2006, p. 35).

O *campo* é definido como sendo um espaço composto por um conjunto de posições onde os sujeitos (dominantes e dominados) competem pela conservação e/ou pela conquista de determinadas posições no/do campo social. Compondo uma lógica muito própria e particular, o *campo* possui um conjunto de mecanismos e propriedades que o auxiliam na sua manutenção junto a estrutura social. O *campo* é um espaço tão fértil, que possui uma série de variações (campo político, campo literário, campo científico, campo religioso, entre outros). Isso faz do *campo* um tipo de lugar, cenário ou mesmo contexto onde todas essas variações se tornam microcosmos autônomos no interior do mundo social. Para Araújo, Alves e Cruz (2009, p. 35) “a estrutura do campo é como um constante jogo, no qual, cientes das regras estabelecidas, os agentes participam, disputando posições e lucros específicos”. O *campo* se comporta tanto como “campo de forças” quanto “campo de lutas”, onde os agentes sociais atuam de acordo com as suas posições concernentes no campo de forças conservando ou transformando a sua estrutura (BOURDIEU, 1996).

Assim, os *campos* efetivam-se como resultados de um conjunto de processos de diferenciação social, inter-relacionado com as formas de ser e estar no mundo e o conhecimento deste, tendo ainda como suporte a correlação de forças estabelecidas entre os sujeitos (indivíduos e grupos) e as instituições que travam uma batalha constante pela hegemonia, ou melhor, a posse da autoridade já que essa posse

carrega em si o poder de criar, instituir ou mesmo (re)significar regras que regulam o próprio *campo* (BOURDIEU, 1984). Para Araújo, Alves e Cruz (2009, p. 36) “os *campos*, enquanto espaços estruturados e hierarquizados são arenas onde são travadas lutas pela conquista de posições”. Bourdieu (2001) deixa claro que o campo não pode ser considerado como uma estrutura fixa, o campo nada mais é do que produto e fruto da história e os privilégios de sua disposição.

A existência ou não de um *campo* inclusive a identificação de seus limites, é definida pelos interesses específicos e porque não de classe, dos sujeitos que circundam esse espaço, pois esses agentes sociais, como define Pierre Bourdieu, carregam em si um *habitus* inserido nesse próprio campo. A ação desses sujeitos e dos grupos é uma dimensão importante para percebermos a dinâmica do campo, já que são constituídos e constituintes das relações de força, que investem tempo, dinheiro e trabalho, tendo como retorno um pagamento de acordo com a economia *sui generis* de cada campo (BOURDIEU, 2004).

A utilização do conceito de campo na área das humanidades, especialmente na educação, difundiu-se rapidamente, pois os estudos em/de educação passaram a considerar, de forma bastante pragmática, especialmente pela forma como o pesquisador, ao operar o conjunto de conceitos dentro da sua teoria, evidencia um jogo de dominação e reprodução de valores dentro do contexto escolar, focalizando, ainda, a desigualdade existente nesse cenário. Porém, muitos conceitos do autor, como o de *campo*, acabam sendo utilizados quase que de forma ingênua e descuidada, como apontam Nogueira & Nogueira (2009, p. 31). Para os autores, o conceito de *campo* deve ser utilizado de forma a evidenciar “certos espaços de posições sociais” onde ocorrem produção e consumo de bens. Situando historicamente o conceito afirmam que:

[...] à medida que as sociedades se tornam maiores, e com uma divisão social do trabalho mais complexa, certos domínios de atividade se tornam relativamente autônomos. No interior desses setores ou campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 31).

Thiry-Cherques (2006), ao tentar esclarecer os movimentos de desenvolvimento do *campo*, aponta como a sua estrutura tem como desdobramento, em um campo prático, uma percepção do senso comum (*doxa*) e um conjunto de leis

que controlam a sua dinâmica (*nomos*). O *doxa* equivaleria à *ideologia*, dentro da perspectiva marxista⁸⁸, como uma “falsa consciência” (BOURDIEU; EAGLETON, 1996, p. 267). Podemos entendê-la como sendo o conjunto de crenças partilhadas pelos agentes sociais, a *doxa* da conta de tudo aquilo que é admitido como “sendo assim mesmo”: os sistemas de classificação, o que é interessante ou não, o que é demandado ou não (BOURDIEU, 1984). O *nomos* por sua vez, acaba se ocupando das leis gerais de funcionamento do *campo*. A dinâmica social faz com que novos campos surjam dentro de um processo de diferenciação continuado, como já citamos anteriormente. O *campo*, como produto histórico, acaba tendo um *nomos* distinto. Thiry-Cherques (2006) traz como exemplo de *nomos*, o campo das belas artes, instituído no século XIX, que tinha como *nomos* a arte pela arte⁸⁹.

Os *campos*, para Bourdieu (2004), interpenetram-se, relacionam-se entre si. Peguemos, por exemplo, o campo escolar e o campo social, citados por Thiry-Cherques (2006) e Souza (2014b), operam em dimensões distintas. Porém, não podem ser percebidos de forma independente, muito pelo contrário, apresentam-se de forma bastante simbiótica. Um exemplo citado por Pierre Bourdieu em seus livros é o *campo acadêmico*, ou seja, a Universidade, o espaço da Educação Superior. Esse espaço de Educação Superior é um campo específico e dentro dele, um conjunto de outros campos se constituem (o campo histórico, o campo filosófico, o campo sociológico, o campo tecnológico, o campo geográfico, o campo literário, o campo educativo, entre outros). O campo acadêmico é dependente de um macrocosmo, conseqüentemente está submetido ao conjunto das normas sociais, como todos os outros campos, mesmo possuindo uma organização e uma dinâmica interna própria e particular. A lógica estabelecida nesse campo é só compreendida pelos sujeitos que se apresentam dentro do campo, os sujeitos que possuem o *habitus* desse campo, que opera de forma bastante particular em relação a outro campo qualquer alinhado ao macrocosmo (como o campo religioso).

Cada campo impõe um preço de entrada tácito: ‘Que não entre aqui quem não for geômetra’, isto é, que ninguém entre aqui se não estiver pronto a morrer por um teorema. Se tivesse de resumir por meio de uma imagem tudo

⁸⁸ **Ver mais em:** LARRAIN, J. “Ideologia”. In: BOTTOMORE, T. (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

⁸⁹ **Ver mais em:** AGUIAR, J. V.; BASTOS, N. Arte como conceito e como imagem: a redefinição da “arte pela arte”. **Tempo social**, v. 25, n. 2, p. 181-203, 2013.

o que acabo de dizer sobre a noção de campo e sobre a *illusio*, que é tanto condição quanto produto do funcionamento do campo, evocaria uma escultura que se encontra na catedral de Auch, em Gers, sob os assentos do capítulo, e que representa dois monges lutando pelo bastão de prior. Em um mundo como o universo religioso, e sobretudo o universo monástico, que é o lugar por excelência do *Ausserweltlich*, do supramundano, do desinteresse no sentido ingênuo do termo, encontramos pessoas que lutam por um bastão que só tem valor para quem está no jogo, preso ao jogo (BOURDIEU, 1996, p. 141).

O campo acaba tendo uma equivalência com o *lócus* em que a prática, como sendo uma estrutura estruturante social, acaba tendendo a reproduzir em escala menor. É nesse contexto que nos apropriamos do conceito de campo de Pierre Bourdieu, já que o espaço da Educação Superior, no caso dos Institutos Federais opera dentro do *habitus* particular da EPT, repleto de um *nomos* originado fortemente alinhado a uma concepção de educação secular, criada em 1909, onde a educação era vista como uma benfeitoria, uma educação de segunda classe assistencialista, tendo ainda como sujeitos foco aqueles *desvalidos*. A ruptura com essa concepção de Educação Profissional, Científica e Tecnológica não se efetiva de um dia para outro, mesmo com as modificações dos modelos da modalidade e da diversidade das instituições que a ofertam.

Essa concepção de formação de mão de obra qualificada para o atendimento das demandas do mundo e do mercado de trabalho é (re)significada e alinhada a outras questões que citamos anteriormente, como a justiça social, a ideia de política pública para a educação, ou ainda a ideia de uma educação transformadora potencializadora dos processos de participação cidadã, considerando ainda nesse modelo a possibilidade significativa de uma mudança profunda na vida dos sujeitos (pessoal, profissional, e econômico-social). A Educação Superior emerge no cenário como uma arena de disputas entre os sujeitos, a nova institucionalidade e ainda as suas próprias políticas na busca de compor um novo *nomos*, a partir de um *habitus* bem definido e conhecido o acadêmico. Bourdieu (2004, p. 29) indica que “qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. A diferença maior entre um campo e um jogo (...) é que o campo é um jogo no qual as regras do jogo elas próprias estão em jogo”.

Alinhando os conceitos de *campo* e *habitus*, temos o conceito de *capital*. O *campo* produz e reproduz o *habitus* e ambos atribuem sentido no contexto do *capital*. Utilizando como base a concepção marxista, Pierre Bourdieu explora o conceito de

capital para além do acúmulo de bens e riquezas econômicas, definindo-o com o todo o recurso (ou poder) que emerge da atividade social. O autor compreende, da mesma forma que Karl Marx, que o *capital econômico* (recursos econômicos de renda, salários, posses), o trabalho acumulado é um dos principais responsáveis pelas desigualdades no mundo, localizado na raiz de outras formas de capital, é o capital dominante. Para Pierre Bourdieu, outros tipos de capital se consubstanciam no cenário social correspondendo ao sentido estrito de capital nas ciências econômicas (BOURDIEU, 1986).

Existe um tipo de capital, o *capital cultural*, que se relaciona intimamente atrelado ao investimento intelectual dos agentes sociais de forma a preservar a manutenção das relações sociais a partir dos saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos (materializado pelo Estado institucionalizado), oferecidos pelas diversas instituições de ensino. Para Pierre Bourdieu, as instituições de ensino são o espaço de produção de capital cultural, com diversos agentes e valores sociais envolvidos nesse processo. O *capital cultural* liga-se aos sujeitos através de diversos elementos, como a educação, e podem promover (ou não) a mobilidade social dentro de uma estrutura social tão estratificada quanto a que nós vivemos (BOURDIEU, 1986). Há outro tipo de capital dentro da perspectiva bourdieana, o *capital social*. Esse tipo de capital reconhece as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos/agentes sociais, como uma possibilidade real de instrumento/recurso de dominação. Para Pierre Bourdieu, o *capital social* alinha-se a uma rede de contatos sensivelmente relacionados, permitindo ao seu detentor (senso de pertencimento) a garantia de ganhos dentro do campo material, ou ainda simbólico (BOURDIEU, 1986).

Por fim, temos o *capital simbólico* que consiste em qualquer uma das três formas de capital citadas anteriormente alinhada ao prestígio dos sujeitos ou grupos, à luz da sua posição ou não de privilégio. É definido a partir do volume e a composição de um ou mais capitais adquiridos e ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais. Ele não possui uma perceptividade imediata, o capital simbólico é uma medida de notoriedade que um indivíduo ou um grupo possui em determinado *campo*. O *capital simbólico*, dessa forma, acaba permitindo que os agentes sociais disponham de uma posição de destaque no campo. A sua posse permite uma certificação imediata da dominação do agente social sobre os demais elementos do

campo, tanto que o *capital simbólico* é um importante elemento da violência simbólica, já que ele impõe sua forma frente aos sujeitos que não o possuem, ou quando possuem, em quantidades insuficientes (BOURDIEU, 2013). Na perspectiva bourdieana, as desigualdades sociais não teriam como causa exclusiva somente as desigualdades econômicas, esse movimento é repleto de variáveis que são atravessadas também pelo capital cultural e pelo capital social no acesso a bens simbólicos.

5. 3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: POR UM PROCESSO EDUCATIVO POSSÍVEL E NECESSÁRIO

No contexto dos movimentos do pensamento educacional brasileiro emerge um conjunto de sistemas estruturados de pensamento que nos auxiliam a fazer a leitura de diversos fenômenos sociais relacionados à educação, nos seus mais diversos cenários (SANTOS, 2011). Dentro do conjunto de autores que compõem esse panteão citamos Anísio Teixeira (1900-1971), Darcy Ribeiro (1922-1997), Paulo Freire (1921-1997), Florestan Fernandes (1920-1995) entre tantos outros pesquisadores⁹⁰. Esse conjunto de autores nos auxiliam a compreender uma série de fenômenos sociais relacionadas a educação, como o direito a educação, a qualidade da educação, valorização do conhecimento popular, as desigualdades no espaço educativo, educação integral, entre muitos outros. Nesse conjunto emerge uma perspectiva de educação como processo social e histórico de humanização do homem potência para a transformação social, a partir dos debates internacionais sobre democracia, o poder do Estado, a escola produtivista das desigualdades e a (re)significação do papel da educação na sociedade (CUNHA, 2001).

Essa perspectiva de inspiração marxista, criada no final do século XX, inicialmente nominada como *Pedagogia Dialética* e *Pedagogia Revolucionária*, buscou ir além do entendimento dos mecanismos do fracasso escolar e propor uma prática pedagógica aplicada a um conceito dialético de escola no qual está é determinada pela infraestrutura e pelas superestruturas da formação social onde ocorre, mas que ao mesmo tempo as determina (GERALDO, 2014). Temos, então, o

⁹⁰ **Ver Mais em:** SAVIANI, D. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência a ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007.

pensamento pedagógico de Demerval Saviani, influenciado pelo paradigma do materialismo histórico-dialético, traduzido na *pedagogia histórico-crítica*, onde o processo educativo torna-se um movimento de “mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2007a, p. 420).

A prática social global é a realidade social-histórica, é a vida das pessoas, da localidade, mas também na localidade, na região, no país, no mundo. E essas pessoas, incluindo o professor e o aluno, são sujeitos produtores e produtos dessa realidade, situada num determinado tempo e espaço. A definição da corrente pedagógica é histórico-crítica, porque (re)constrói permanentemente o conteúdo-forma, por meio de uma ação didática, que faz adentrar à escola, o cotidiano contextualizado das pessoas, ou seja, a dimensão histórica, social e cultural da vida (AZAMBUJA, 2010, p. 27).

Dentro da concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, o espaço educativo é compreendido como um campo ideológico que reproduz uma percepção de mundo alinhada aos interesses dos grupos sociais dominantes (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015). Uma das preocupações da Pedagogia Histórico-Crítica está em “sistematizar o conhecimento sobre as práticas educativas, identificando sua especificidade no conjunto das práticas sociais, suas finalidades, suas formas, seu movimento, seu desenvolvimento” (GERALDO, 2014, p. 22). Para Geraldo (2014), a Pedagogia Histórico-Crítica busca trazer para reflexão a relação de unidade entre *trabalho e educação*⁹¹.

Assim o processo educativo ganha uma nova dimensão: torna-se produto do “desenvolvimento do trabalho produtivo e criativo, da sociabilidade, da comunicabilidade complexa e da racionalidade, desenvolvidos em processo histórico-cultural (...) com base no processo de produção da subsistência” (JESUS; SANTOS; ANDRADE, 2019, p. 76). Dessa forma, temos no conhecimento teórico e prático baseado na vivência do educando e do professor o cerne da Pedagogia Histórico-Crítica. Esses elementos, para Saviani (2011), efetivam uma noção de trabalho que não é material, a produção e os produtos não se separam. Compreender tanto a

⁹¹ É preciso considerarmos em nossos apontamentos, a existência de uma contradição junto ao sistema educativo brasileira, marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Como aponta Saviani e Duarte (2012), essa contradição se apresenta como um espaço entre a especificidade do trabalho educativo (na socialização do conhecimento) e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, não podem ser socializados.

educação quanto o trabalho nessa relação dialética é *conditio sine qua non* para a Pedagogia Histórico-Crítica.

Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

Pelo viés apontado por Saviani (2011), a Pedagogia Histórico-Crítica considera a educação um importante elemento de alomórfico social, tendo inculcido em suas práticas a possibilidade de efetivar as transformações necessárias às relações de produção. Temos aqui a possibilidade de uma prática educativa que desconfigure as predileções, preferências e inclinações da classe dominante, colocando o foco nos projetos, desejos e intenções dos então dominados. Saviani (2011) aponta a existência de um conjunto de teorias que se debruçam no entendimento dos fenômenos educativos e que acabam não correspondendo a realidade vivenciada e experienciada cotidianamente pelos sujeitos desses espaços.

Esse conjunto o autor nomina de *teorias não-críticas*⁹², esse movimento acrítico faz uma leitura da educação (e do espaço educativo conseqüentemente) como algo descolado de determinantes sociais, ou seja, a educação acaba reforçando condições de dominação e subserviência entre os sujeitos. A Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, compreende o fenômeno educativo imbricado a um conjunto de variáveis e determinantes sociais. A educação na análise do contexto e do fenômeno, possui um potencial significativo de reprodução do modelo social de exploração e a dominação vigentes. Assim é difícil nas configurações sociais contemporâneas vislumbrar qualquer alteração nas estruturas sociais, já que a educação e a escola são dependentes do modelo de sociedade capitalista que está implementado na sociedade.

⁹² Segundo Saviani (2011), as *teorias não-críticas* são representadas por 3 (três) movimentos do desenvolvimento do pensamento educacional brasileiro: a *Pedagogia Tradicional*, a *Pedagogia Nova* e a *Pedagogia Tecnicista*. **Ver mais em:** SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

A Pedagogia Histórico-Crítica consolida-se como sendo uma perspectiva crítica⁹³ do movimento e do pensamento pedagógico hegemônico, tendo como base. É importante compreendermos a educação, seus processos e suas práticas considerando a realidade histórica presente na intencionalidade da ação humana. A educação deve ser pensada como parte indissociável e integrante da sociedade e como tal, sofre as influências dos efeitos produzidos pelo modo de produção capitalista ao mesmo tempo em que se relaciona de forma dialética com a sociedade, podendo ainda servir como elemento de interferência positiva da realidade social. Essa dimensão é a diferença entre a efetivação ou não de uma aprendizagem significativa e da apropriação desse saber sistematizado às camadas mais populares.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros (SAVIANI, 2008a, p. 79).

No conjunto das teorias e concepções críticas, a pedagogia histórico-crítica diferencia-se e distancia-se da perspectiva crítico-reprodutivista pois se articula a uma espécie de “orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2013, p. 3), comprometendo-se com a transformação social. Para a pedagogia histórico-crítica, a questão educacional possui uma íntima relação com o “problema do desenvolvimento social e das classes, a vinculação entre interesses populares e educação é explícita”, como define Saviani (2013, p. 72). A utilização de uma perspectiva crítica na análise do fenômeno educativo acaba desvelando as problemáticas presentes nesse contexto, buscando colocar o foco na compreensão do processo educativo como emancipatório, as suas concepções e tendências filosóficas e epistemológicas de reprodução das desigualdades e particularmente a consideração com os sujeitos que se mostram fora (excluídos) dos processos escolarizantes formais.

⁹³ Saviani (2007), aponta no conjunto da sua obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, perspectivas teóricas crítico-reprodutivistas como uma alternativa a leitura do fenômeno educativo desconexo as variantes sociais. O autor identifica como teorias críticas a *Teoria do Sistema de Ensino* enquanto violência simbólica de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, pela *Teoria da Escola* enquanto aparelho ideológico de Estado de Louis Althusser e pela *Teoria da Escola Dualista* de Christian Baudelot e Roger Establet.

[...] Enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade o êxito da escola; aquilo que julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador (SAVIANI, 2007b, p. 30).

As teorias não-críticas, para Saviani (2007), não trazem em seu cerne nenhuma proposta pedagógica. Essas teorias encarregam-se de descrever e explicar o funcionamento das instituições educativas, servindo ainda como elementos de reprodução da desigualdade social. A teoria histórico-crítica busca romper com essa “tradição”, percebendo a educação como um agente transformação social para que todos os sujeitos tenham direito a uma educação de qualidade, sem distinção, tanto ao filho do burguês, quanto ao do trabalhador. Dessa forma, a teoria histórico-crítica focaliza seus esforços no entendimento do espaço educativo como um espaço dedicado e privilegiado para a formação um cidadão crítico e reflexivo, cabendo então à Pedagogia Histórico-Crítica “(...) a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas), como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas)” como descreve Saviani (2007b, p. 31).

Para o autor as instituições de educação possuem um papel bastante claro e definido na sociedade, que está na socialização do saber sistematizado. Não estamos nos referindo ao conhecimento espontâneo, muito menos ao saber fragmentado, estamos falando dos distintos campos da ciência⁹⁴, ou seja, a especificidade da instituição educativa de ensinar o conteúdo científico e promover um cidadão crítico e reflexivo. O autor ainda destaca em suas análises o engendramento e a estrutura das instituições educativas, que na consecução de sua tarefa primeira vem se perdendo ao longo do tempo, cedendo espaços a um conjunto de profissionais/entidades/instituições que, por sua inclusão no cenário, acabam diluindo a função desse tipo de instituição, deixando a assimilação do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade em segundo plano. Partindo do pressuposto que o conteúdo ministrado é o *científico* (currículo sistematizado), as atividades desenvolvidas em seu interior, deveriam, em tese, tangenciar as atividades

⁹⁴ **Ver mais em:** ARAÚJO, C. A. Á. A ciência como forma de conhecimento. **Ciências & Cognição**, v. 8, p. 127-142, 2006.

centrais e a missão dessa instituição, assim “a Pedagogia Histórico-Crítica se empenha na defesa da especificidade da escola” (SAVIANI, 2008a, p. 98).

Importante destacarmos que na esteira da história, Demerval Saviani buscou desenvolver uma *teoria da educação* que desse conta da criação de um Sistema Nacional de Educação, tendo como elemento balizador as vivências e o entendimento da realidade educacional brasileira. Assim a teorização desenvolvida por Demerval Saviani focaliza seus esforços no atendimento, nos interesses e nas necessidades da classe trabalhadora dentro de uma perspectiva marxista do materialismo histórico-dialético, na contramão a teoria liberal em educação em voga na época. Nessa direção a Pedagogia Histórico-Crítica pode ser entendida como uma proposta dialética, não em seu sentido idealista hegeliano, mas em sua forma revolucionária. A inspiração marxista nessa construção teórica emerge do sentimento de “insatisfação com a insuficiência das abordagens marxistas da educação, já que delas não emergia uma teoria da educação ou uma pedagogia marxista fundamentada em Marx, Engels, Lenin e Gramsci”, como aponta Batista e Lima (2015, p. 72), pois para Demerval Saviani, a teoria torna-se um instrumento potente na realização da transformação social.

O autor aponta a importância dos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais explorados a partir das investigações desenvolvidas por Karl Marx em sua teoria, destacando ainda os movimentos de entendimento dos fenômenos sociais à luz das “condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital” (SAVIANI, 2019, p. 420). Na composição da fundamentação teoria da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2019) aponta que, ao utilizar autores marxistas⁹⁵ na formulação do seu entendimento sobre o papel da educação e as situações de desigualdades no cenário brasileiro, em nenhum momento retirou dos mesmos uma *teoria pedagógica*, já que os escritos não abarcam essa dimensão social de forma clara e explícita. O que fora realizado no processo de teorização foi à elaboração de uma “concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (*ibidem*, 2019, p. 420).

⁹⁵ Ao citar os *clássicos marxistas* Saviani (2019), os nomeia como *Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Lênin e Antonio Gramsci*.

A pedagogia histórico-crítica é uma obra em constante construção e, dentro dos pressupostos marxianos, algumas premissas devem ser consideradas dentro de uma “concepção *ontologicamente realista e gnosiologicamente objetivista* da realidade”⁹⁶, como destaca Batista e Lima (2015, p. 73). Independente do engendramento do pensamento, a materialidade das coisas existe, sendo a realidade o que determina as ideias e não o contrário, e a materialidade (a existência) é um elemento compreensível, conhecível e entendível, pois o ato de conhecer é criativo em sua gênese, não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto reprodução em pensamento, do objeto que se busca conhecer (BATISTA; LIMA, 2015).

Saviani dá ênfase a esse fundamento teórico, já que a “pós-modernidade” rejeita a validade do enunciado segundo o qual “a realidade existe e pode ser compreendida pelo homem”. Para os “pós-modernos” existe somente o processo de comunicação, a linguagem. Os pressupostos são apenas “acordos” que validam os enunciados sobre a realidade, não correspondendo à realidade efetiva. Posto isso, Saviani advoga a tese de que contrariamente ao que é divulgado hoje pela onda pós-moderna, Marx, situando-se no ponto culminante da trajetória da modernidade, representado por Hegel, efetuou sua crítica e o superou, mantendo-se, pois, como um pensador plenamente inserido no debate contemporâneo (BATISTA; LIMA, 2015, p. 75).

Semelhante ao que vimos em Pierre Bourdieu a categoria que baliza a pedagógica histórico-crítica é a *prática social*, consubstanciando-se como elemento de compreensão da educação dentro de uma perspectiva de transformação social, como requisito para uma nova prática social libertadora e emancipatória. Assim, a educação adquire uma nova dimensão de percepção, como já apontado anteriormente, dentro da perspectiva da pedagógica histórico-crítica, os determinantes históricos que incidem sobre a educação são constituintes fundamentais para seu entendimento. A partir do trabalho de Vázquez (2007)⁹⁷, Demerval Saviani se preocupa com o conceito de práxis para além da relação entre a teoria e a prática, mas, sim, “a prática fundamentada teoricamente” (SAVIANI, 2008a, p. 141). Batista e Lima (2015, p. 75), ao fazer referência a Vázquez (2007) e à leitura

⁹⁶ **Ver mais em:** SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. Aula 02 – Origem e Identidade da Pedagogia Histórico-Crítica. **Disciplina Pedagogia histórico-crítica e Movimentos Sociais – 2011/2**, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Centro de Computação UNICAMP, CameraWeb – Videoconferências da Faculdade de Educação. 2011.

⁹⁷ Vázquez (2007), ao observar a dinâmica social acaba apresentando uma profunda reflexão sobre os limites e a superação da dicotomia entre teoria e prática. **Ver mais em:** VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo, Expressão Popular, 2007.

de Saviani (2008) sobre a *práxis* e a relação entre teoria e prática, aponta que “para o homem comum pensamento e ação, teoria e prática se separam”, assim a *práticas* e estabelece de forma autônoma, autossustentável e a *teoria* (vulgarmente inútil e improdutiva) torna-se estranha, de forma a não reconhecer o seu fundamento prático-utilitário.

Assim a pedagógica histórico-crítica articula-se aos movimentos de superação da ordem capitalista vigente tendo ainda no horizonte a superação da sociedade de classes, inserida historicamente no desenvolvimento da sociedade. A abordagem da pedagogia histórico-crítica necessariamente insere-se junto à prática educativa e dos pressupostos teóricos metodológicos marxistas aplicados à prática pedagógica de seu principal representante, no sentido de questionar a problematizar as bases e os fundamentos das pedagogias burguesas, ao mesmo tempo em que propõe uma pedagogia que busca romper com o sistema capitalista.

E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2008a, p. 59).

A pedagogia histórico-crítica almeja a construção de um projeto pedagógico que vá além do conjunto das *pedagogias da existência e da essência*, como aponta Batista e Lima (2015), dentro da sua perspectiva de crítica do sistema capitalista e de construção de um novo ser social, extrapolando a sociedade de classes. Assim “a pedagogia revolucionária pressupõe uma educação articulada à sociedade através da prática social transformadora, superando seu caráter redentor” (BATISTA; LIMA, 2015, p. 78). Esse tipo de pedagogia se entrelaça de forma crítica à sociedade, tendo em vista o entendimento de que sua estrutura possui como marca o antagonismo de classes de interesses de difícil conciliação. Esse movimento faz com que haja um desencontro entre os interesses das classes sociais, gerando um conjunto de elementos que potencializam embates no interior do campo educativo, de forma a privilegiar a construção da hegemonia dos subalternos no interior dos espaços

educativos, além da instrumentalização e da adequação deste espaço aos interesses da classe trabalhadora.

Para Oliveira (1994, p. 125), a pedagogia histórico-crítica se efetivará como elemento de transformação social a partir da atuação de intelectuais ligados a classes não hegemônicas (classes subalternas) e suas lutas por uma sociedade justa. Dessa forma, a concepção de uma educação emancipadora na busca do rompimento do paradigma excludente presente no espaço educativo contemporâneo, “concebe o homem como sujeito que é capaz de apropriar-se daquilo que a humanidade foi criando ao longo da história que nestes termos poderíamos chamar de essência humana histórica e socialmente criada, e objetivar-se como sujeito da história”. A teorização do tipo “crítica” compreende a tarefa da educação retomando “vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares”. Assim, lutar contra a exclusão escolar, “engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 2008b, p. 36).

“[a concepção da pedagogia] histórico-crítica atribui [as instituições de ensino] o papel social e político da socialização do saber sistematizado. Utiliza-se de processos pedagógicos-didáticos que asseguram a interligação entre as práticas socioculturais dos alunos e a cultura elaborada e assim, a unidade conhecimento-ação. Pretende que o domínio de instrumentos culturais e científicos consubstanciados no saber elaborado auxilie no conhecimento e compreensão das realidades sociais, favorecendo a atuação dos indivíduos no seio das práticas de vida e das lutas pela transformação social” (LIBÂNEO, 1989, p. 8).

Dentro dos seus pressupostos ou mesmo enquanto método⁹⁸ dialético, a pedagogia histórico-crítica, possui potencial de aproximação com diferentes elementos constituintes da educação e/ou dos seus processos, como por exemplo, o currículo, a didática, a formação (continuada) de professores, as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior do espaço educativo, a gestão democrática, entre outras (MAGALHÃES; SILVA JUNIOR, 2009). Nesse sentido, busca responder, na visão de Demerval Saviani, as principais problemáticas educacionais de nosso país como “a

⁹⁸ A pedagogia histórico-crítica como método dialético, relaciona-se de forma bastante intensa com a estrutura curricular e ainda a prática pedagógica implementada no interior das instituições de ensino, a partir de algumas etapas: *Prática Social Inicial* (conhecimentos prévios); *Problematização* (questionamentos); *Instrumentalização* (metodologia); *Catarse* (expressão dos novos conhecimentos); e a *Prática Social Final* (vivências). **Ver mais em:** SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências de transformação” (SAVIANI, 2011, p. 9). E ainda a “conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares” (*ibidem*). Por fim, o “provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (*ibidem*).

No cenário da pesquisa compreendemos a pedagogia histórico-crítica como um elemento teórico que nos auxilia na compreensão da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como sendo produto de uma política pública emancipatória de educação rompendo o paradigma “incrustado” da modalidade da EPT como sendo de segunda classe ou ainda para os “desafortunados”, emergindo como uma alternativa efetiva de transformação social, tendo nos processos educativos a possibilidade de mudança na qualidade de vida e ascensão social, além da valorização da educação pública, gratuita e de qualidade.

Para além da perspectiva teórica no conjunto da pesquisa, é necessário que seja indicado igualmente a perspectiva metodológica, pois na metodologia temos a possibilidade de validão de toda a trajetória investigativa. Os encaminhamentos metodológicos desvelam dentro da concepção do que é ciência, da visão de produção conhecimento e dos anseios do pesquisador quanto o seu objetivo como agente promotor e difusor do saber sistematizado. A metodologia é mais do que um guia que reflete como a pesquisa foi desenvolvida, o seu passo-a-passo, ela indica em última análise a estrutura e a lógica interna presente na construção de novos conhecimentos, dentro da perspectiva de um pesquisador, ou ainda como reflexo e uma comunidade de pesquisa. No próximo capítulo, apresentamos o viés pelo qual a investigação presente nesta tese é consubstanciado, indicando ainda o nosso entendimento sobre o que é metodologia e seu papel estrutural no campo da construção do conhecimento (epistemologia).

6 O PERCURSO DA PESQUISA: CONSOLIDANDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Para além de descrevermos o processo metodológico e as escolhas realizadas para a consecução dos objetivos de pesquisa, é importante evidenciarmos o sentido que baliza essa trajetória que não é apenas *metodológica*, mas igualmente *teórica*. É comum percebemos essas 2 (duas) dimensões da produção do conhecimento de forma distinta e até mesmo segmentada. A teoria acaba refletindo a forma que percebemos e compreendemos o campo de estudo investigado, é generalista⁹⁹, traz imbricado em si conceitos e categorias de análise que nos guiam na “percepção” do fenômeno analisado, a partir do “diálogo” com outros autores e pesquisadores. A metodologia possui uma particularidade peculiar, indica/determina a trajetória a ser percorrida no processo metodológico, na evidência das disposições das ações concretas que o pesquisador irá lançar mão durante o processo investigativo. Fazendo uma distinção entre *teoria* e *prática*, Barros (2013, p. 274) aponta que “a *teoria* relaciona-se a um ‘modo de pensar’ (ou de ver), a *metodologia* refere-se a um ‘modo de fazer’, ou ao campo de atividades humanas que em filosofia denomina-se *práxis*”, de toda forma, não podemos perceber o processo metodológico de forma apática a teoria, pois a metodologia possui como fundamento uma perspectiva teórica, uma visão de mundo, ou melhor, possui uma relação bastante próxima como a postura epistemológica¹⁰⁰ do pesquisador e a sua própria percepção do que é ciência.

Dessa forma, compreendemos a metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, como afirma Minayo (2000, p. 16), assim, seu entendimento junto ao processo de produção de conhecimento e dos movimentos da pesquisa acadêmica ganha um lugar de destaque “assumindo um papel indicativo/direcional, já que a sua escolha se relaciona diretamente com os resultados esperados do estudo” (FONTOURA, 2018, p. 112). As escolhas metodológicas emergem em um contexto de validação do processo de pesquisa acadêmica, pois se analisarmos o mesmo objeto de estudos, com a mesma problemática, utilizando metodologias distintas, será provável que tenhamos

⁹⁹ Generalistas, pois acabam não levando em consideração (de forma direta) as particularidades intrínsecas dos distintos objetos de pesquisa.

¹⁰⁰ **Ver mais em:** TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar em Revista**, n. 10, p. 91-98, 1994.

resultados diferentes nas investigações. Nesse sentido, a validação do processo se dá pela metodologia que se imbrica essencialmente com as escolhas do pesquisador, a sua percepção dos fenômenos sociais estudados, os elementos de influência da sua constituição como membro de uma comunidade científica e por fim seus interesses de pesquisa.

[...] como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (MINAYO, 2000, p. 44).

O processo metodológico é parte integrante, vivo e ativo no contexto de qualquer investigação, isso não significa que qualquer metodologia produza trabalhos e resultados de excelência a escolha metodológica é pessoal, relaciona-se intimamente com os objetivos, desejos e anseios do pesquisador no entendimento dos fenômenos estudados, deve ser construída de forma coerente. Entendemos que a escolha de uma metodologia adequada, como aquela experienciada e validada, contribuindo não apenas para o desenvolvimento do processo investigativo, mas sim dando subsídios ao pesquisador no que se refere à validação ou não dos dados produzidos e até mesmo do tratamento analítico que estes dados sofrerão *a posteriori*. Assim, percebemos na composição do processo metodológico um caráter subjetivo na sua escolha, o pesquisador possui liberdade de escolher a melhor forma (dentro do seu entendimento) de encaminhar seu trabalho (VIEIRA, 1992, p. 29), em função do problema de pesquisa, as questões que as envolve e principalmente, os objetivos que definidos anteriormente, acabam por nortear os encaminhamentos metodológicos adotados nos estudos.

Da mesma forma que Marx (2003), compreendemos o processo investigativo como uma construção teórica que parte do plano do real e do concreto, onde a visão do real torna-se uma abstração se não levarmos em consideração os seus elementos constituintes, ou seja, o caminho investigativo acaba por corresponder uma busca pela rica totalidade de determinações e de relações. O alcance a totalidade se mostra a partir do concreto, por meio de análises mais precisas, possibilitando a construção de conceitos simples, como norte na representação da sua consecução. Na trajetória

investigativa traçada dentro desse viés, se faz necessário retomar ao princípio do próprio processo, fazendo assim o percurso de forma contrária, buscando novamente o alcance do concreto, esse movimento recursivo não é simples, ou como o próprio autor aponta uma “visão caótica de um todo” (*ibidem*, p. 247), todavia a profícua totalidade citada por Marx (2003).

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. Por isso Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo e se movimenta por si mesmo, enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto (MARX, 2003, p. 248).

O estudo aqui presente busca desvelar o fenômeno da Qualidade Social da Educação frente ao contexto emergente da Educação Superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para isto, nos utilizamos de um conjunto de abordagens, procedimentos, técnicas e instrumentos de pesquisa para nos auxiliar na compreensão do objeto de pesquisa e dos objetivos já anunciados. E nesse sentido pretende-se: [1] aprimorar o desenho do modelo de contexto emergente da Educação Superior à luz das peculiaridades da arquitetura institucional não-universitária dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; [2] identificar os pressupostos e os marcos regulatórios da qualidade social da educação no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; [3] evidenciar a forma como a qualidade social da Educação Superior se apresenta junto aos documentos legais, no contexto de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; [4] analisar os fatores histórico-filosóficos do arranjo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, imbricados na política pública de Educação Superior atrelada a Educação Profissional, Científica e Tecnológica de fomento a qualidade social da educação; e [5] propor indicadores da qualidade social da Educação Superior no arranjo do contexto emergente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Esse estudo utilizou-se da abordagem *qualitativa* (CERVO; BERVIAN, 2002; SANTOS FILHO, 2013), tendo como um dos suportes dados quantitativos¹⁰¹, na perspectiva dialética materialista (FRIGOTTO, 2001), possibilitando assim um entendimento da complexidade presente na lógica interna do objeto de estudo, do seu *locus* e também do próprio fenômeno da qualidade social da educação nesse contexto. Essa complexidade em parte pode ser traduzida em números, índices e indicadores parametrizados que nos auxiliam na sua percepção, tendo ainda na materialidade das ações, do cotidiano institucional ou ainda da experiência advinda da vivência dos sujeitos um elemento complementar extremamente rico que eleva a condição dos dados para um patamar não restritivo, mas sim interpretativo sob o viés das condições da análise dos dados.

A abordagem qualitativa que adotamos possibilita o entendimento do fenômeno da qualidade social da Educação Superior para além dos significados que se colocam frente aos nossos olhos, aqueles que se revelam a partir de uma visão um pouco mais sensível e aberta do problema de pesquisa. Nesse sentido, esta abordagem busca articular as diferentes percepções dos sujeitos de pesquisa, elementos de variáveis estatísticas, não apenas de contexto. Os objetos de pesquisa não emergem do nada, são construídos, são frutos (como nesse caso) dos movimentos da história da educação, materializados ainda no cotidiano das pessoas.

Alinhado com o referencial teórico utilizamos na construção metodológica da tese e da leitura de contexto a *perspectiva crítica*¹⁰² como um elemento central na compreensão simultânea tanto do objeto de pesquisa, quanto dos fenômenos a ele

¹⁰¹ A utilização de dados quantitativos no contexto da pesquisa acadêmica não está vinculada necessariamente a utilização de uma abordagem quantitativa. Essa abordagem pressupõe não apenas a utilização de dados parametrizados, mas a leitura desses dados enfatizando o caráter raciocínio dedutivo, regras da lógica e atributos mensuráveis da experiência humana, alinhado a uma forte matriz de pensamento do positivismo lógico (FONSECA, 2002). Compreendemos assim que a complexidade da social exige uma leitura mais holística dos fenômenos sociais, nesse sentido os dados quantitativos utilizados subsidiam parte das análises qualitativas, entendendo ainda a necessidade desse conjunto de elementos na leitura da qualidade social da educação que apresentamos.

¹⁰² No contexto brasileiro, as teorias críticas passam a influenciar a produção educacional a partir dos anos 1980, juntamente com o processo redemocratização, assim a análise das problemáticas ligadas a educação passam a ser realizadas de forma a relaciona-se com aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Essas teorias ou mesmo perspectivas são incorporadas no Brasil a partir da influência de Michael Apple e Henry Giroux, porém já debatidas por Paulo Freire, Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Ilma Passos Veiga, dentre outros. **Ver mais em:** MUSSE, R.; KLEIN, S. Um olhar sobre a teoria crítica no Brasil: entrevista com Gabriel Cohn. **Tempo soc.**, v. 30, n. 3, p. 289-300, 2018.

relacionados, consideração a premissa de que as desigualdades presentes na tessitura social refletem nas suas dimensões estruturadas e estruturantes (saúde, segurança, educação, trabalho, entre outras). As questões ligadas a educação, interpretadas por essa perspectiva, considera a transposição dos conflitos existentes na sociedade para o interior do espaço educativo, onde essas questões que sob um primeiro olhar ocorrem em um microcosmos, na verdade são questões macrossociais. Assim temos como elementos de apreensão as relações de poder, ideologias, resistências e movimentos de emancipação contra hegemônicos ocupando lugar de destaque nos estudos educacionais (DOZOL, 1994).

Os dados quantitativos que mencionamos anteriormente se referem ao conjunto de informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica junto a Plataforma Nilo Peçanha (PNP). A Plataforma Nilo Peçanha foi criada em 2018, objetivando essencialmente o desenvolvimento de um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas da RFEPCT reunindo informações sobre o conjunto das instituições da rede, cursos, corpo docente, discente e técnico-administrativo, além de dados financeiros das unidades. Esse conjunto de dados serve como base para a maioria dos cálculos dos indicadores de gestão do conjunto das instituições da rede pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

6. 1 A PRODUÇÃO DE DADOS: A ARTICULAÇÃO ENTRE A PESQUISA DOCUMENTAL E A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Os manuais de metodologia científica (ou de pesquisa) estão repletos de indicações de procedimentos, técnicas e abordagens investigativas das mais diferentes áreas do conhecimento. Esses manuais emergem como guias muito úteis considerando a diversidade que temos ao nosso alcance enquanto elementos de aproximação com o instrumental da pesquisa científica. As Ciências Humanas e Sociais possuem um repertório bastante variado no uso de metodologias e técnicas de pesquisa, a escolha pelo “melhor” caminho está atrelada essencialmente as vivências e experiências do pesquisador, considerando também a natureza da investigação que será desenvolvida e os pressupostos epistemológicos-ontológicos que norteiam a sua prática de pesquisa. No conjunto de possibilidades que a pesquisa

científica nos oferece, optamos por utilizar um grupamento bastante conhecido nas Ciências Humanas e Sociais no processo de produção dos dados, considerando especialmente o momento sensível pelo qual estamos passando enquanto produtores de conhecimento no cenário da pandemia do Coronavírus (SARS-CoV-2) e a necessidade de adequações metodológicas no desenvolvimento das pesquisas acadêmicas no contexto global. Utilizamos assim a combinação articulada da *pesquisa bibliográfica* e a *pesquisa documental*.

A *pesquisa bibliográfica* surge como um primeiro movimento de aproximação com o objeto e o tema de estudo, esta tipologia de pesquisa possui como fundamento uso de um tipo específico de material na produção de dados: as bibliográficas, este tipo de material apoia-se no suporte/formato *do escrito* (MACEDO, 1994), sustenta-se no olhar de um material que já passou por um processo analítico e o resultado desta análise é a bibliografia (textos). A pesquisa bibliográfica torna-se fundamental no desenvolvimento deste estudo, pois permite um levantamento referencial sobre o tema, o levantamento de perspectivas teórico-metodológicas, podendo ainda ser realizada de forma “independentemente ou como parte de uma pesquisa descritiva”, como apontam Cervo e Bervian (2002, p. 48).

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Assim a pesquisa bibliográfica se desenrola como um elemento de aproximação entre pesquisador e objeto, proporciona o contato direto com os mais diferentes suportes bibliográficos, possibilitando o conhecer das contribuições científicas sobre determinado assunto, de forma a contextualizar o tema de investigação e reconhecendo a importância do trabalho de outros pesquisadores que se debruçaram sobre o tema em questão antes de nós, construindo um arcabouço teórico e metodológico que deve ser reconhecido (TEIXEIRA, 2015). A utilização de bibliografias é parte integrante dos processos investigativos, com potencial ainda para compor metodologias específicas de análises, levantamento e produção primária de

dados, como por exemplo a sua relação íntima com os trabalhos fundamentados na produção dos Estados de Conhecimento (evidenciado no capítulo 2 “A *Qualidade Social da Educação: Movimentos de Aproximação junto a Temática de Pesquisa*” desta tese).

De forma articulada a pesquisa bibliográfica temos a *pesquisa documental* como elemento agregador de particularidades próprias de distintos campos do saber na consecução da investigação que apresentamos. A pesquisa documental traz em sua gênese a possibilidade de ajustamento naturais de áreas do conhecimento em que o objeto de pesquisa possui atravessamentos, como a Educação, a História, a Filosofia, a Sociologia, as Ciências Jurídicas, a Ciência da Informação, entre outras (PIMENTEL, 2001; LÜDKE; ANDRÉ, 2015; HELDER, 2006). Tem-se por consenso a pesquisa documental¹⁰³ como sendo um movimento de investigação que toma por base um conjunto de documentos como fonte da produção de dados, tendo o conteúdo destes materiais sofrido nenhum processo analítico, assim esses materiais tornam-se matérias-primas em estado bruto (SEVERINO, 2007) para as análises.

Importante aqui evidenciamos a noção de documento que utilizamos para além dos “institucionais” de caráter formal/normativo, como é o caso dos legislativos. Os documentos dentro da perspectiva adotada são o registro de fatos, ações ou ainda práticas situadas em um tempo e em um espaço específico, nos mais diversos suportes, como fotografias, filmes, atas, relatórios, memorandos, arquivos, leis, decretos, fichas de anotações, boletins, ofícios, diários, gravações, cadernos e livros escolares, entre tantos outros (FONSECA, 2002; CELLARD, 2008).

O documento¹⁰⁴ (independente do seu formato), objeto da análise (pesquisa) documental, não pode ser percebido de forma ingênua, como apontam Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Corsetti (2006), eles carregam em si um conjunto interpretações, adaptações e ainda as influências que o constituem, incluindo as suas

¹⁰³ Utilizamos de forma sinônima as expressões “pesquisa documental” e “análise documental”, tendo como fundamento a existência diversas terminologias, não havendo um consenso em torno de como denominar (técnica, pesquisa, método ou análise), nosso referencial para a questão se encontra em Cellard (2008), que utiliza tanto a expressão análise documental, quanto pesquisa documental (respectivamente no título e no corpo do seu artigo).

¹⁰⁴ O conceito de documento é profundamente modificado devido à evolução da História enquanto disciplina e método, tendo como principal impulsionador o movimento feito pela Escola de Annales. **Ver mais** em: CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

contradições. É necessário, junto ao processo de análise a leitura do contexto, da natureza da representação presente no material e as concepções presentes arroladas no mesmo. Os documentos acabam constituindo um *corpus* de análise de extremamente relevante pois revelam a “dimensão do tempo à compreensão do social”, como aponta (CELLARD, 2008, p. 291), para o autor (*ibidem*, 2008, p. 296), “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”.

[...] o documento constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

A pesquisa documental no contexto da análise de políticas educacionais opera como um importante procedimento metodológico (FÁVERO; CENTENARO, 2019; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005), onde encontramos contribuições significativas para o campo (NOMA; KOEPSEL; CHILANTE, 2010), tendo ainda a análise documental como uma das principais ferramentas utilizadas no conjunto das pesquisas. No cenário de análises políticas educacionais os documentos situam-se como a materialização da política, evidencia seus sentidos, suas intenções como instrumento de governo, os interesses nele ajuizados, ou seja, é a representação da política (MAINARDES, 2018). Evidenciam ainda os impactos diretos na vida dos sujeitos e/ou instituições, já que permite – através da interação entre pesquisador e objeto – a construção de significado e de conhecimento (FÁVERO; CENTENARO, 2019).

Relembrando que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação. Podemos abordar, por exemplo, a legislação como dimensão de um processo contínuo, cujo *locus* de poder está constantemente mudando (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 7).

A pesquisa documental em alguns momentos assemelha-se com a pesquisa bibliográfica, em função do suporte material que é utilizado na produção de dados, porém é preciso termos em mente a natureza das fontes de consulta. A pesquisa bibliográfica se constitui a partir da análise de diversos autores que focalizaram seus

esforços no entendimento de um fenômeno relacionado a um determinado tema, esse tipo de pesquisa se consolida na utilização materiais que já sofreram algum tipo de análise. Já a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, esses materiais são os testemunhos do tempo, representando as ideias, as discussões, os entendimentos e os embates registrados em determinado tempo e contexto histórico.

Dessa forma, os documentos utilizados na análise documental estão repletos de sentidos e significados, porém eles não apresentam em si o conhecimento, este é “construído a partir da organização e da ordenação dos elementos fornecidos pelas evidências empíricas” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 177). Assim a análise documental não pode ser considerada apenas como uma leitura interpretativa de uma realidade qualquer, essa interpretação está situada e contextualizada em um momento específico da história, onde o referencial teórico-metodológico utilizado pelo pesquisador é lançado para o entendimento do fenômeno investigado. Não existe uma “neutralidade” nessa análise, a teoria que embasa o processo do pesquisador torna-se uma efetiva possibilidade de diálogo com a sua empiria. Esse movimento de pesquisa eleva a condição da análise documental, evidenciando toda a sua complexidade, atendendo os critérios de plausibilidade, validação e credibilidade aos conhecimentos produzidos.

Trata-se do papel posto para os intelectuais: encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (EVANGELISTA, 2012, p. 57).

No contexto desta investigação os documentos utilizados em nossas análises possuem relação direta com o arranjo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dentro da perspectiva da macropolítica, a partir da legislação educacional relacionada à Educação Superior e a Educação Profissional Científica e Tecnológica, como a Lei Federal nº 11.892/08, o documento Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais, a Constituição Federal da República Federativa de 1988, as Leis Federais nº 9.394/96 (LDBEN) e nº 13.005/14 (PNE) e a Resolução CNE/CP nº 01/2021, primeiramente. Outros documentos foram consultados como alguns Planos de

Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e relatórios de comissões e subcomissões próprias de avaliação (no contexto das Avaliações Institucionais). Os documentos utilizados acabam indicando princípios e valores que são agregados a criação dessa nova arquitetura institucional dos Institutos Federais, dentro do cenário macro da política institucional, pois compõem o conjunto de documentos legais balizadores das práticas desenvolvidas no interior das suas unidades.

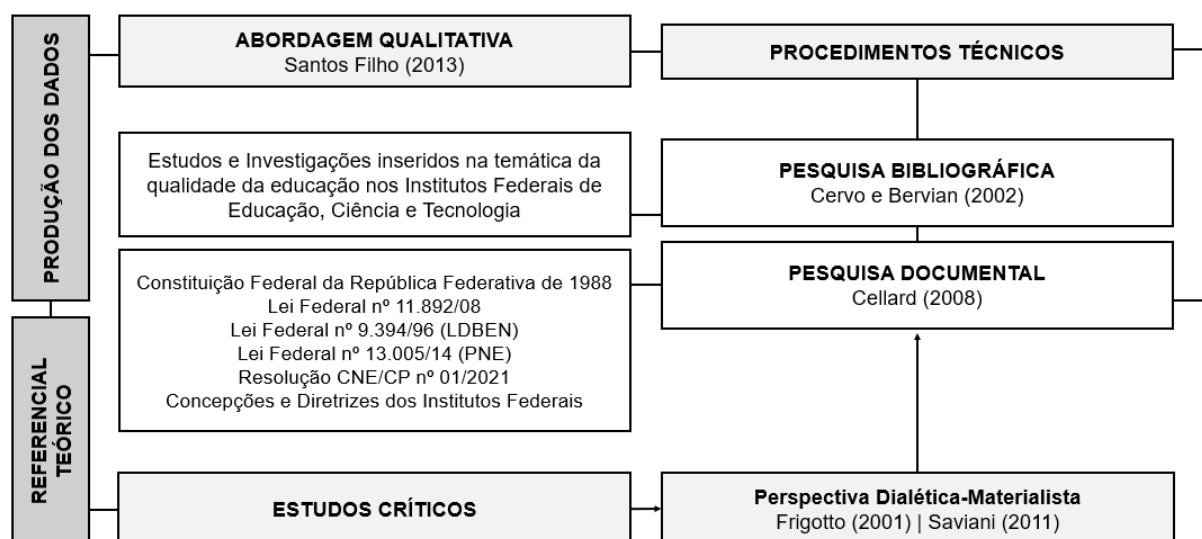
Dessa forma, o material bibliográfico e documental que utilizamos em nossas análises são pertinentes e relevantes, de forma a representar o fenômeno que buscamos desvelar com essa investigação. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 8) apontam – no cenário da análise da documental – a impossibilidade de “transformar um documento, assim é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta tão incompleto, parcial ou impreciso”. O referencial teórico que utilizamos na investigação evidenciam a interpretação dialética e contraditória do fenômeno da qualidade social da educação como produto e produtor do objeto analisado (documentos), em seu sentido mais amplo. Como referência na análise documental, tomamos emprestado a percepção de Cellard (2008) nas dimensões de análise: *contexto, autoria, autenticidade e confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave e a lógica interna do documento*.

O *contexto* é a dimensão que se encarrega o momento histórico de construção e produção do documento como o universo sócio-político no qual está inserido, buscando compreender as suas peculiaridades na forma de organização, deixando de lado uma interpretação anacrônica, repleta de valores e crenças modernas. A *autoria* traz à luz os agentes produtores do documento, os interesses que representa e os motivos que a levaram a sua construção. Esse movimento aguça a percepção da credibilidade do documento analisado e ainda o seu “posicionamento” político de forma contextualiza, *o texto no contexto*. A *autenticidade e a confiabilidade* fundamentam-se na qualidade da informação em especial na no que se refere a sua procedência do documento, além observância da posição daquele que o desenvolveu, pois há uma importante relação entre o autor e o que ele escreve.

A *natureza do texto* liga-se a estrutura do documento analisado em sua gênese, pois o documento possui uma lógica interna construída a partir do campo que o constitui. E por fim os *conceitos-chave e a lógica interna* ajustam-se com os elementos

conceituais (palavras e expressões) utilizados na escritura documento, nos seus sentidos, seus usos e perspectivas. Os conceitos-chave que se apresentam devem ser percebidos a partir da sua importância e significado, considerando o contexto preciso em que eles são empregados. A lógica interna desvela (a partir do uso dos conceitos) o plano do texto, a sua organicidade à luz dos argumentos explicitados na elaboração documental (CELLARD, 2008).

Figura 7. Esquema representativo dos movimentos da metodologia de pesquisa estruturada na produção de dados da pesquisa “A Qualidade Social da Educação Superior no Contexto Emergente dos Institutos Federais: Uma Abordagem na perspectiva da Política Pública”.



Fonte: Elaborado pelo Autor.

De forma a sintetizar os movimentos de pesquisa ligados a metodologia construída à consecução dos objetivos da investigação, construímos um breve esquema que denota os arranjos metodológicos articulados à produção dos dados (figura 7). Nos utilizamos da abordagem qualitativa sob o olhar dos estudos críticos na perspectiva da dialética-materialista (FRIGOTTO, 2001), operacionalizada pelos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica (CERVO; BREVIAN, 2002), alinhada à pesquisa documental (CELLARD, 2008). Importante evidenciarmos nossa preocupação com os encaminhamentos éticos na produção do conhecimento, nesse sentido o desenvolvimento desta pesquisa atendente rigorosamente as determinações da Resolução nº 510/16 e 580/18 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde¹⁰⁵ (CONEP/CNS), que trata das

¹⁰⁵ Ver mais em: BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016**. Diário Oficial da União, Ed. 98, Seção 1, p. 44, Brasília, DF: CNS, 2016.

especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, sendo respaldado tanto no processo de produção dos dados, quanto na análise e divulgação dos mesmos.

6. 2 A ANÁLISE DOS DADOS: A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)

Seguindo os encaminhamentos metodológicos, temos na análise dos dados os mecanismos que nos auxiliaram na leitura dos dados produzidos anteriormente a partir do conjunto de procedimentos e técnicas que elencamos para o desenvolvimento da investigação. O processo analítico que desenvolvemos pressupõe a necessidade de elaboração de uma estratégia de tratamento do material dentro de uma diversidade de movimentos teóricos. Minayo (2000), elenca algumas etapas como a de ordenação do material, classificação do mesmo e análise propriamente dita à luz do referencial teórico utilizado pelo pesquisador. É necessário retomarmos a ideia de que o tratamento dos dados se alinha na totalidade das escolhas metodológicas adotadas pelo pesquisador.

A análise dos dados emerge nesse sentido emerge como um elemento de busca de significado para os dados produzidos em etapas anteriores da pesquisa. É um processo complexo, constituído por movimentos ondulatórios de idas e vindas no material produzido, situa-se entre a concretude material dos dados, conceitos abstratos, do raciocínio indutivo e dedutivo, e a descrição e interpretação contextualizada dos dados (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). No processo de análise inevitavelmente alguns entraves se apresentam, independente da metodologia ou a tipologia analítica utilizada, são questões que aparecem no pano de fundo das pesquisas, associadas ao *fazer pesquisa*. Gomes (2000), nos auxilia ao elencar essas problemáticas como sendo próprias da natureza do pesquisador e a sua vontade/desejo da descoberta. Nesse sentido temos a importância da constante vigilância teórica, metodológica e epistemológica em toda a trajetória de pesquisa.

Gomes (2000), ainda nos chama a atenção para alguns obstáculos: o mecanismo de julgamento dos dados no sentido de possibilitar conclusões imediatas que não passam pelo crivo teórico ou mesmo pela totalidade metodológica; o intenso envolvimento do pesquisador com o próprio processo metodológico ao ponto perder de vista o objetivo da pesquisa no entendimento do fenômeno; a formação dos

significados produzidos por essa mesma metodologia; e pôr fim a articulação da teoria e os conceitos operados com a “realidade” apresentada pelos dados. Como resultado é possível que haja um descolamento significativo entre o movimento da pesquisa relativo ao processo de teorização que não irá corresponder à prática de pesquisa.

O primeiro diz respeito à ilusão do pesquisador em ver as conclusões, à primeira vista, como “transparentes”, ou seja, pensar que a realidade dos dados, logo de início, se apresenta de forma nítida aos seus olhos [...]. O segundo obstáculo se refere ao fato de o pesquisador se envolver tanto com os métodos e as técnicas a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados [...]. Por último, o terceiro obstáculo para uma análise mais rica da pesquisa relaciona-se à dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões que surgem dos dados concretos com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos. Esse fato pode produzir um distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa (GOMES, 2000, p. 68).

Dito isso, buscamos uma coerência teórica e metodológica no processo de análise dos dados, de forma a articular conceitos, teorias e posturas epistemológicas de concepção de método, metodologia e ainda dos fundamentos da pesquisa científica que elencamos anteriormente. Optamos assim pelo recurso da *Análise Textual Discursiva* (MORAES; GALIAZZI, 2011), na efetivação da análise dos dados produzidos pelos procedimentos da pesquisa bibliográfica (CERVO; BREVIAN, 2002) e documental (CELLARD, 2008) na perspectiva da dialética-materialista (FRIGOTTO, 2001). A Análise Textual Discursiva emerge como uma tipologia metodológica de análise de dados fundamentado na leitura dos dados a partir da produção e a (re)construção do texto como produto da análise. Moraes e Galiazzi (2011, p. 7) compreendem essa análise como “uma metodologia de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discurso”. Temos então a Análise Textual Discursiva como resultado da relação de duas abordagens metodológicas bastante conhecidas no espaço acadêmico, a *análise de conteúdo*¹⁰⁶ e a *análise de discurso*¹⁰⁷, porém, de forma distinta, se apresenta sob um viés interpretativo de caráter hermenêutico, na percepção da diversidade das formas da expressão humana, carregadas de significado, e devendo ser reconhecidas “por um sujeito e transposto para o seu próprio sistema de valores e significados” (BLEICHER, 1998, p. 13).

¹⁰⁶ **Ver mais em:** BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

¹⁰⁷ **Ver mais em:** ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2007.

(...) pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p. 192).

Na reconstrução dos diferentes discursos dos sujeitos, dentro de um sistema de idas e vindas, a Análise Textual Discursiva percebe a necessidade de desconstrução do conhecimento do sujeito “para que novos conhecimentos possam emergir” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 193), de forma que essa desconstrução fique evidente e materializada no texto, que posteriormente será reconstruído, evocando assim novos sentidos, significados e entendimentos (até então ocultos) para o texto analisado originalmente. Essa abordagem metodológica se consolida como um processo “auto organizado” como define Moraes e Galiazzi (2011, p. 11), inserido em uma sequência recursiva de 3 (três) componentes: a desconstrução dos textos do *corpus*¹⁰⁸ (*a unitarização*); o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, (*a categorização*); e a comunicação das novas compreensões (*o metatexto*), como sendo o produto final da análise.

Na etapa de desconstrução dos textos os mesmos são desmontados e fragmentados, possibilitando a identificação de elementos que constituem o texto, atribuindo a eles significação. Dessa forma, temos um processo de unitarização que permite a emergência de *unidades de significado (ou unidades de análise)*, que acaba por refletir os discursos representativos no contexto do material analisado. Essa operacionalização é capaz de “dar origem a significados coletivos e a novas combinações de compreensões, desenvolvendo as condições para a emergência de novos conhecimentos sobre o objeto investigado” (MEDEIROS; AMORIN, 2017, p. 256).

Mais do que propriamente divisões ou recortes as unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas ao todo (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 115).

¹⁰⁸ O *corpus* de análise no conjunto desta investigação se apresenta como os documentos institucionais do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, além das entrevistas realizadas com os dirigentes das respectivas instituições.

No estabelecimento de relações entre os elementos unitários temos o processo de categorização, na busca pela organização das unidades anteriormente construídas. As categorias são importantes elementos que constituem e balizam toda a compreensão que emerge deste processo analítico. Moraes e Galiazzi (2011, p. 197), compreendem a categorização em diferentes níveis e dimensões interpretativas como “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levado a agrupamentos de elementos semelhantes, os conjuntos de elementos de significados próximos constituem as categorias”. As categorias carregam em si os sentidos representados das unidades de significado e se efetivam a partir da *expertise* do pesquisador. De qualquer forma as categorias vão corresponder a simplificações, reduções e sínteses das informações dos dados de pesquisa produzidos, no sentido de “comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum” (*ibidem*, 2011, p.75)¹⁰⁹.

Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. Daí a importância de sua descrição cuidadosa, sempre no sentido de mostrar aos leitores e outros interlocutores as opções e interpretações assumidas pelo pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 116).

Na manifestação da comunicação das novas compreensões temos o resultado do processo analítico trazido pela Análise Textual Discursiva, a partir da exploração das categorias produzidas. O metatexto é um produto inacabado por essência, pois o mesmo – como resultado de análise – traz uma interpretação do fenômeno analisado. Originalmente, Moraes (2003) compreendeu o metatexto como sendo a expressão dos sentidos e significados presentes no conjunto do *corpus* analítico, sendo que a sua estrutura pauta-se nas categorias (e em alguns casos subcategorias) de análise. Esse metatexto é potente pois assume por muitas vezes (em função do exercício de escrita bastante intenso), o corpo dos capítulos correspondentes a exposição dos

¹⁰⁹ De forma a dar coesão a proposta analítica, o processo de categorização dar-se-á tendo em vista os conceitos anteriormente apresentados neste projeto (justiça social, política pública e qualidade da educação), atravessado ainda pelas perspectivas teóricas do Materialismo Histórico-Dialético (Karl Marx), a Teoria Sociológica de Bourdieu na operacionalização dos conceitos de *campo* e *habitus* (Pierre Bourdieu), além das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (Demerval Saviani). Isso não significa que as portas para novos entendimentos emergentes estejam fechadas, pelo contrário, os conceitos que utilizamos são nosso ponto de partida.

dados analisados nas pesquisas científicas. Os metatextos dessa forma se apresentam dentro de uma diversidade, uns descritivos mantendo-se mais alinhados e fiéis aos “discursos”, outros de caráter mais interpretativo buscando compreensões profundas sobre o fenômeno analisado. Assim esse componente da análise é um esforço do pesquisador na tentativa de apresentar (no suporte do texto) as suas compreensões sobre o fenômeno investigado, respaldado pela intensa impregnação do mesmo junto ao *corpus* analítico, a partir do processo de teorização.

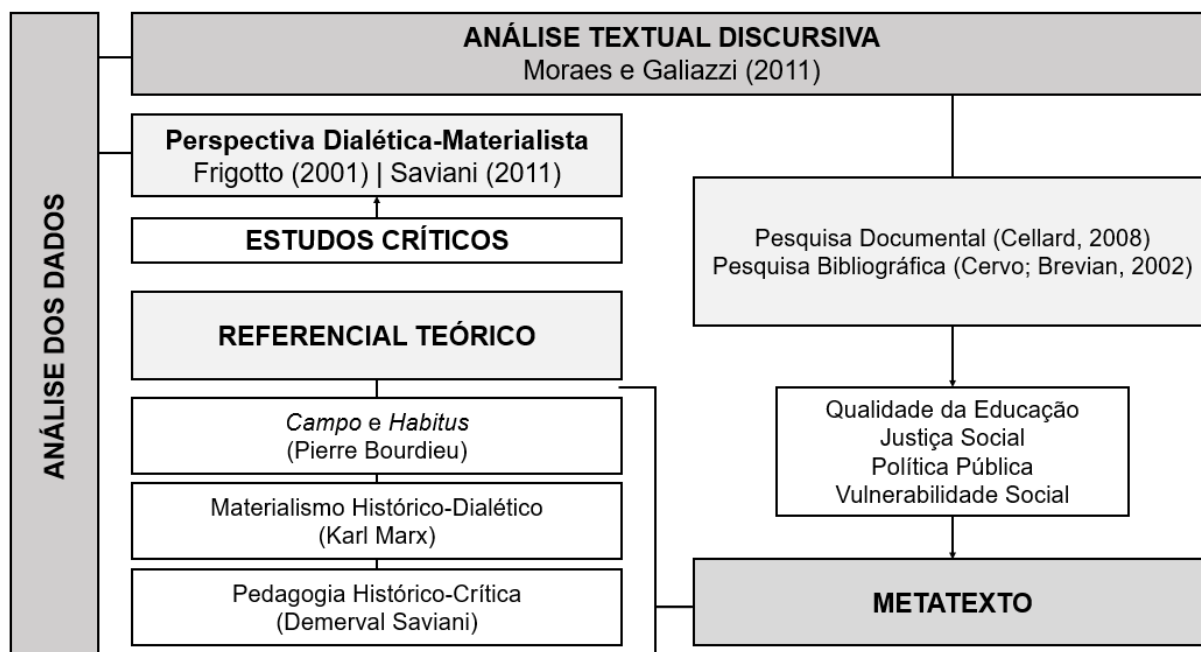
A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 89)

Moraes e Galiazzi (2011), ressaltam a perspectiva dialética que envolve a Análise Textual Discursiva a partir da desconstrução e construção junto a um movimento recursivo na análise dos dados produzidos pela ampliação da percepção da lógica interna intrinsecamente presente no processo de pesquisa e do próprio objeto foco da investigação. Medeiros e Amorim (2017), apontam a necessidade da compreensão da análise para além de um simples engendramento ou mesmo “montagem” sobreposta de dados interpretados de forma aleatória sem nenhum rigor científico. Muito pelo contrário este processo analítico emerge como uma potente estratégia de imersão do pesquisador junto ao material de análise, de forma auto-organizada que desvela entendimentos sobre a natureza da própria pesquisa.

Sintetizando os principais movimentos de pesquisa referente à análise dos dados da pesquisa, construímos um esquema representativo da estratégia analítica utilizada (*figura 8*). Assim, temos a interpretação do fenômeno da qualidade social da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir dos dados produzidos pela pesquisa documental (CELLARD, 2008) e bibliográfica (CERVO; BREVIAN, 2002), à luz da perspectiva dialética materialista (FRIGOTTO, 2001; SAVIANI, 2011), articulando teoricamente as ideias presentes junto aos conceitos explicitados de *campo* e *habitus* em Pierre Bourdieu, com as premissas do materialismo histórico-dialético de Karl Marx e na leitura atenta de Demerval Saviani na compreensão de um processo educativo dentro da perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Os elementos da *justiça* e *vulnerabilidade*

social, política pública e qualidade da educação tangenciam todo o metatexto produzido como resultado do processo investigativo-analítico.

Figura 8. Esquema representativo dos movimentos da metodologia de pesquisa estruturada na análise dos dados da pesquisa “A Qualidade Social da Educação Superior no Contexto Emergente dos Institutos Federais: Uma Abordagem na perspectiva da Política Pública”.



Fonte: Elaborado pelo Autor.

A leitura do processo analítico é apresentada no próximo capítulo desta tese, nele temos a presença dos dados da pesquisa, analisados e significados dentro da proposta de *metatexto*. Os resultados da investigação estão distribuídos em quatro seções dentro do capítulo, relacionadas diretamente aos objetivos de pesquisa. O apanhado que fizemos até aqui em termos da fundamentação teórica, metodológica, histórica e epistemológica são as lentes que guiam nossa leitura do entendimento do fenômeno da qualidade social da Educação Superior no contexto emergente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas lentes são um meio de suporte na constituição de nossa análise, não necessariamente a análise em si. Semelhante a operacionalização dos conceitos que desenrolamos ao longo da escritura da tese, estes ingredientes não subsidiam apenas as análises, mas transversalizam a pesquisa como um todo, apoiados ainda nos referenciais supracitados.

7 OS MOVIMENTOS DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS INSTITUTOS FEDERAIS: PRESSUPOSTOS, FATORES HISTÓRICOS-FILOSÓFICOS E INDICADORES DA QUALIDADE SOCIAL

A investigação que apresentamos tem por intenção desvelar o fenômeno da qualidade social da educação junto ao campo do contexto emergente da Educação Superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia à luz do aprimoramento desse contexto a partir dos movimentos de identificação dos pressupostos e marcos regulatórios da qualidade social da educação desse cenário, a evidência da qualidade social da Educação Superior se apresenta junto aos documentos legais da institucionalidade trazida com a Lei Federal nº 11.892/08, analisando os fatores histórico-filosóficos deste arranjo institucional, subsidiando a proposição de um conjunto de indicadores de qualidade social para o arranjo institucional.

Os dados que compõem este estudo são fruto de um trabalho essencialmente composto pela leitura bibliográfica e documental na perspectiva do *texto em seu contexto*. A adoção dessa perspectiva faz com que o reconheçamos as distintas conjunturas históricas da elaboração dos documentos e textos que nos apoiamos nessa trajetória, especialmente nas demarcações políticas, sociais e econômicas na qual destacamos as matrizes síntese desta tese. Cellard (2008) ao indicar os elementos da análise documental resgata essa ideia descrevendo as dimensões de análise de contexto. Ao longo da apresentação dos achados de pesquisa esses elementos são explorados na ocorrência dos próprios documentos balizadores das análises.

A pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) trouxe uma série de impactos nas diferentes dimensões da tessitura social e nos mais variados horizontes do mundo que vivemos (FREITAS; NAPIMOGA; DONALISIO, 2020), para além do seu impacto direto na esfera da saúde. A Organização Mundial da Saúde (OMS), divulga continuamente orientações sobre estratégias de vigilância da infecção humana por COVID-19, em relatórios semanais sobre a situação da pandemia (a partir de dados disponibilizados pelos países), além de orientar as nações em diferentes estratégias de enfrentamento ao vírus, tendo como base a rede de pesquisa científica dos principais centros mundiais de investigação sanitária no qual se vincula.

A Organização Mundial da Saúde, em sua última atualização operacional semanal do COVID-19, dia 22 de fevereiro de 2021, com dados reportados à entidade

em 22 de fevereiro de 2021, revela um total de 110.974.862 (cento e dez milhões novecentos e setenta e quatro mil e oitocentos e sessenta e dois) casos da doença, provocando 2.460.792 (dois milhões quatrocentos e sessenta mil e setecentos e noventa e duas) mortes no mundo (WORLD HEALTH ORGANIZATION, p. 9, 2021). No ranking internacional, o Brasil ocupa a 3º colocação no número de casos acumulados, desde o início da pandemia, com 10.139.148 (dez milhões cento e trinta e nove mil cento e quarenta e oito) confirmações de contágio, se aproximando da Índia com 11.005.850 (onze milhões cinco mil e oitocentos e cinquenta) casos, e com o número avassalador de 245.977 (duzentos e quarenta e cinco mil e novecentos e setenta e sete) óbitos registrados pelas Secretarias de Saúde (*ibidem*, 2021), tornando-se o país com o maior índice na incidência e mortalidade da doença nas Américas.

Uma série de medidas estão sendo implementadas por estados e municípios no contingenciamento da pandemia para além da imunização da população com a chegada das vacinas contra o COVID-19, até lá temos continuamente o estímulo ao distanciamento social, o fomento ao uso do álcool em gel e de equipamentos de proteção individual (EPI), como luvas e máscaras de proteção. A pandemia desvelou um conjunto de fragilidades estruturais em nosso país, como a nossa dependência econômica do setor de serviços, as desigualdades junto as atividades ligadas ao ensino e a vulnerabilidade do Sistema Único de Saúde (SUS), que mesmo enfrentando dificuldades na organização da sua gestão e consecução de suas atividades primeiras, apresenta-se como fundamental no combate a pandemia. Outros setores também foram atingidos um deles é o das pesquisas acadêmicas, na investigação que desenvolvemos esse cenário não se mostrou diferente. Trajetórias de pesquisas foram (re)pensadas e (re)desenhadas, objetivos e estratégias de produção de dados tiveram que ser revistos, em outras palavras, os encaminhamentos dos estudos tiveram que ser reestruturados para a sua efetivação.

A forma de produzir conhecimento teve que ser (re)significada para além da escolha de método ou mesmo foco de investigação, como pesquisadores tivemos que contar com a nossa criatividade e com o conhecimento tácito, intuitivo que tínhamos sobre a trajetória desejada/esperada da pesquisa, o objeto a ser analisado e o enfoque a ser direcionado nesse esforço intelectual, sempre com responsabilidade, ética, discernimento e comprometimento com o trabalho realizado. Assim apresentamos a sequência dos produtos deste trabalho de imersão teórica sobre a temática da

qualidade social da Educação Superior, a partir de um olhar sobre o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia frente a política educacional por eles representada como uma alternativa à modelos de arquiteturas institucionais tradicionais em nosso país.

7. 1 O CONTEXTO EMERGENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ao nos depararmos com a noção de contexto emergente aplicada as múltiplas dimensões da Educação Superior (MOROSINI, 2014; DALLA-CORTE; SARTURI, 2015; FRANCO; ZOTKOSKI; FRANCO, 2016; FELICETTI, *et. al.* 2017; ZANCAN; BONZAN, 2017; CICHOSKI; RUBIN-OLIVEIRA, 2018; FONTOURA, 2018), percebemos que esse mesmo complexo não é refletido no cenário do arranjo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esse espaço de transição que Morosini (2014) e outros apresentam não se subjaz, acaba por desconsiderar uma série de elementos importantes e basilares neste espaço institucional específico. Didriksson (2012), acaba evidenciando essa percepção no contexto da América Latina, na visão de uma Educação Superior estruturada de forma distinta àquelas existentes nos países do Global-Norte, especialmente considerando os processos de desenvolvimento das políticas educacionais, do combate às desigualdades sociais/educacionais e do foco da educação direcionada à população destes países.

Morosini (2014), ao caracterizar os contextos emergentes da Educação Superior por incorpora parte das reflexões de Didriksson (2012) sobre a perspectiva latino-americana do papel da educação universitária pelo viés da responsabilidade social do bem público. De forma a descrever esse movimento como:

(...) um sistema de educação superior complexo, heterogêneo, segmentado socialmente; Sistema de Educação Superior em expansão e interiorizado; Macro Universidades; Multicampos de estruturas diferenciadas; Institutos Tecnológicos Fundamental, Médio, Médio Superior e Superior; Concentração da Empresa Privada no acesso social e no número de instituições; Investigação com multiplicidade de laboratórios e institutos de ciência que abarcam todas as áreas de pensamento humano e suas fronteiras; Massificação da demanda social por educação superior e uma forte presença da internacionalização (MOROSINI, 2014, p. 387).

Morosini (2014), ainda ao interpretar a realidade do contexto brasileiro evidencia a complexidade do sistema de Educação Superior, a expansão acelerada da Educação Superior, as políticas de diversificação, os movimentos de privatização

e ainda as tendências democratizantes comandadas pela centralização do poder do Estado. Assim, a Educação Superior não “está sob um modelo único e quase imutável como aquele a que estávamos acostumados, decorrente de raízes históricas, presentes em nossa realidade desde o século XIX” (*ibidem*, p. 387). As mudanças neste espaço educativo se apresentam das mais diversas formas, podemos incluir o novo perfil docente integrante da Educação Superior, a diversidade do alunado, a emergência de novos currículos, as exigências da sociedade, as demandas do mundo do trabalho e as perspectivas globalizantes da Educação Superior.

Os desafios são muitos desde os pleitos de internacionalização regional e transnacional a partir da presença das influências do Global-Norte e estímulos do Global-Sul, considerando o *status* geopolítico de regiões em desenvolvimento, heterogêneas e bastante desiguais, como aponta Altbach (2013, p. 36).

(...) financiamentos; equilibrar as consequências da massificação com a manutenção de qualidade; contratar professores de nível internacional; formar uma cultura acadêmica que se dedica à liberdade acadêmica, concorrência e meritocracia intelectual; e oferecer educação de qualidade aos estudantes dos cursos de graduação. Os países em desenvolvimento, assim como o resto do mundo, exigem um sistema acadêmico diferenciado, com acesso em massa na base e um pequeno setor focalizado em pesquisa, no topo. A diferenciação das missões é difícil de ser conseguida onde nunca existiu, mas é essencial para um sistema acadêmico de sucesso.

Em 2008 com o surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Educação Superior modifica-se mais uma vez junto ao sistema brasileira, tendo como horizonte a perspectiva da EPCT. Esse movimento com foco no estímulo a modalidade da EPT modifica a estrutura do sistema educativo, esse arranjo jamais fora visto em outras arquiteturas institucionais. Ao analisarmos o contexto emergente da Educação Superior na perspectiva dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia¹¹⁰ – tendo como base seus documentos balizadores¹¹¹ – alguns elementos são incorporados na leitura da “emergência” como as perspectivas da *política educacional*, da *equidade* e da *justiça social* (PACHECO, 2011).

¹¹⁰ **Ver mais em:** FONTOURA, J. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Possibilidades no Arranjo do Contexto Emergente da Educação Superior. *In:* CORSETTI, B.; FONTOURA, J. ECOTEN, M. (Orgs.). **Políticas Educacionais:** Contextos e Análises Contemporâneas – Coleção Educação em Debate, v. 1. Casa Leiria, 2019, p. 241-259.

¹¹¹ Por documentos balizadores entendemos o conjunto das normativas de regramento jurídico, social e estrutural dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, destacamos o documento *Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais: Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica* e a *Lei nº 11.892/08* que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Figura 9. Estrutura do contexto emergente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, a partir da articulação entre as dimensões política pública, proposta político-pedagógica, mundo do trabalho e rede social.



Fonte: FONTOURA (2018).

Dentro deste “modelo institucional absolutamente inovador” como descreve Pacheco (2011, p. 13), percebemos a estruturação de uma arquitetura pautada sob uma **proposta político-pedagógica** de formação dos sujeitos diferenciada (verticalização do ensino e a justiça social), a perspectiva de **política pública**¹¹² imbricada no desenvolvimento institucional (políticas sociais e políticas educativas), o fomento a criação de uma **rede social** como potência no alcance dos objetivos pedagógicos (relações sociais e promoção da cidadania) e a relação entre a instituição e o **mundo do trabalho** como parte de sua gênese, apoiando-se no conhecimento um dos elementos constituintes para a promoção da cidadania (demandas regionais/locais e arranjos produtivos). Essa compressão surge a partir dos estudos de Fontoura (2018) ao buscar o entendimento dessa arquitetura institucional à luz da

¹¹² Morosini e Bittar (2006, p. 165) na definição desse conceito trazem para a reflexão a vontade política aplicada na concepção, articulação e desenvolvimento das políticas públicas, principalmente no que tange ao atendimento dos sujeitos foco da política, “essas políticas podem intensificar seu caráter “público”, isto é, atender as necessidades de quase todos, da coletividade, acima dos interesses privados, de determinados grupos no poder”.

idealização de um contexto emergente com foco nos processos de gestão da educação de uma unidade descentralizada da instituição (*figura 9*).

A *Proposta Político-Pedagógica* diferenciada se apresenta a partir da *verticalização do ensino*, dentro de uma organização pedagógica verticalizada (da Educação Básica à Educação Superior), dessa forma abre-se o leque de possibilidades para docentes no que se refere a sua atuação pedagógica em diferentes níveis de ensino e aos discentes por permitir a construção de uma trajetória formativa baseada no compartilhamento de espaços de aprendizagem que possibilitem o delineamento de um percurso formativo: do curso técnico de nível média ao doutorado. A verticalização do ensino está para além da “oferta simultânea de cursos em diferentes níveis” como afirma Pacheco (2011, p. 24), existe uma preocupação na organização dos distintos conteúdos curriculares, permitindo o estabelecimento de um diálogo profícuo entre os entrelaces das possibilidades de trajetórias formativas. Este continuo implica no “reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica” (PACHECO, 2011, p. 25).

Outro elemento presente na proposta político pedagógica da instituição é a *justiça/inclusão social* a partir do seu foco institucional na “promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias” (PACHECO, 2011, p. 50). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tem como uma das finalidades o apoio aos processos educativos que levam à geração de renda e à emancipação do cidadão na potência do desenvolvimento socioeconômico local e regional, de forma a evidenciar o poder da educação como produtora da capacidade de trabalho e de renda, sendo assim, um fator de desenvolvimento econômico (FRIGOTTO, 2010).

A dimensão da *Política Pública*¹¹³ presente nos Institutos Federais se efetiva junto ao compromisso da valorização de uma educação que possibilite o combate das desigualdades estruturais. O fomento a Educação Profissional, Científica e

¹¹³ É interessante não deixarmos de lado o aspecto controverso existente frente a construção das políticas públicas, pois necessariamente (e a criação dos Institutos Federais nesta perspectiva não é diferente), se consolida a partir da correlação de forças e interesses dos diferentes segmentos que produzem a política.

Tecnológica – aqui representada pelos Institutos Federais – evoca o compromisso do Estado com este projeto educacional de transformação da sociedade a partir da valorização desta modalidade como seno estratégica para o desenvolvimento da nação. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em sua engenharia, se consolidam como um celeiro de ações que potencializem desenvolvimento local a partir de *políticas sociais* garantindo assim a “perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil” (PACHECO, 2011, p. 18). Nesse sentido, as políticas sociais acabam sendo uma “estratégia promovida a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social”, essas políticas seriam peças centrais no processo de acomodação social, de ajuste e de minimização dos conflitos sociais, como aponta Bianchetti (2001, p. 89).

Pensar nos desafios impostos pelas novas conformações da Educação Superior no contexto da Educação Profissional, Científica e Tecnológica significa compreender seu caráter público, no cenário das *políticas educativas*. Aqui presente temos articulados um conjunto de ideias, expectativas e tendências que se relacionam aos conceitos e às ações da categoria pública, de forma a fazer “parte do conjunto de políticas públicas sociais, expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação”, como define Franco (2006, p. 166). Tal desafio legítima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e no resgate da cidadania e da transformação social. Como afirma Pacheco (2011, p. 19), “pensar os Institutos Federais do ponto de vista político representa a superação de visões reducionistas e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século”.

Neste contexto de valorização da educação pública, fomento a EPT e expansão da Educação Superior em distintos cenários, emerge como fundamento balizar dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – a partir do reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional com a Lei Federal nº 11.892/08 – a dimensão da *Rede Social*. Esta rede se estabelece na construção e na produção do conhecimento, baseado na troca constante, efetiva e necessária de experiência, vivências e ideias que fomentam uma cultura ativa de participação, incorporando novos elementos recursivos de renovação da própria instituição permanentemente

(FONTOURA, 2018). Os Institutos Federais se constituem como uma “rede multilateral, heterogênea e dinâmica, a partir de uma postura dialógica que objetive a reestruturação de laços humanos que, ao longo das últimas décadas, vêm se diluindo” (PACHECO, 2011, p. 31).

A consolidação desta rede social se articula ao desenvolvimento das *relações sociais* “como um espaço aberto de produção e compartilhamento de diferentes conhecimentos não hierarquizados” (FONTOURA, 2016, p. 158). A estrutura curricular e institucional permite a comunhão de distintos membros da comunidade acadêmica através das atividades de pesquisa, ensino e extensão nos mais diferentes níveis ofertados nos *campi*, ou ainda na organização colegiada da gestão que permite aos diferentes segmentos (discentes, docentes, servidores técnico-administrativos e comunidade externa) partilharem do convívio uns com os outros e da troca de saberes e conhecimentos a partir da participação. O estabelecimento destas relações sociais representa “um espaço aberto e em movimento, de atuação regional, com bases em referenciais que expressam também uma missão nacional e universal” como aponta Pacheco (2011, p. 22).

O estabelecimento das relações sociais acaba sendo potência no fortalecimento na *promoção da cidadania* dos sujeitos, fomentados pelas outras dimensões do contexto emergente citadas anteriormente. As relações de interação e compartilhamento que se estabelecem na rede social possuem como pressuposto o fato de o conhecimento ser um dos seus elementos constituintes. É preciso considerar ainda uma tendência à hegemonização de determinadas trocas de saberes, da predominância de colaboração entre certas organizações ou indivíduos em detrimento de outros, é de suma importância na busca do pleno exercício da cidadania garantir o acesso à informação, impedindo o seu monopólio (PACHECO, 2011, p. 22). O que se pretende dessas instituições federais de EPCT é o compartilhamento real em uma rede multilateral, heterogênea e dinâmica, a partir de uma postura dialógica que objetive a reestruturação de laços humanos que ao longo das últimas décadas vêm se diluindo.

O *Mundo do Trabalho* relaciona-se intimamente com a gênese dos Institutos Federais, ou melhor, se apresenta de forma imbricada a EPCT, pois essa dimensão torna-se estruturante na perspectiva desta política pública. O mundo do trabalho aqui se mostra junto a um processo de retroalimentação, pois as suas demandas em parte são atendidas no bojo das formações promovidas pela instituição e a instituição por

sua vez mobiliza seus esforços para ao atendimento das demandas do mundo do trabalho. A nova institucionalidade se mostra como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de “aprendizagens, inovação e transferência de tecnologias capazes de gerar mudança na qualidade de vida” (PACHECO, 2011, p. 20), dos sujeitos.

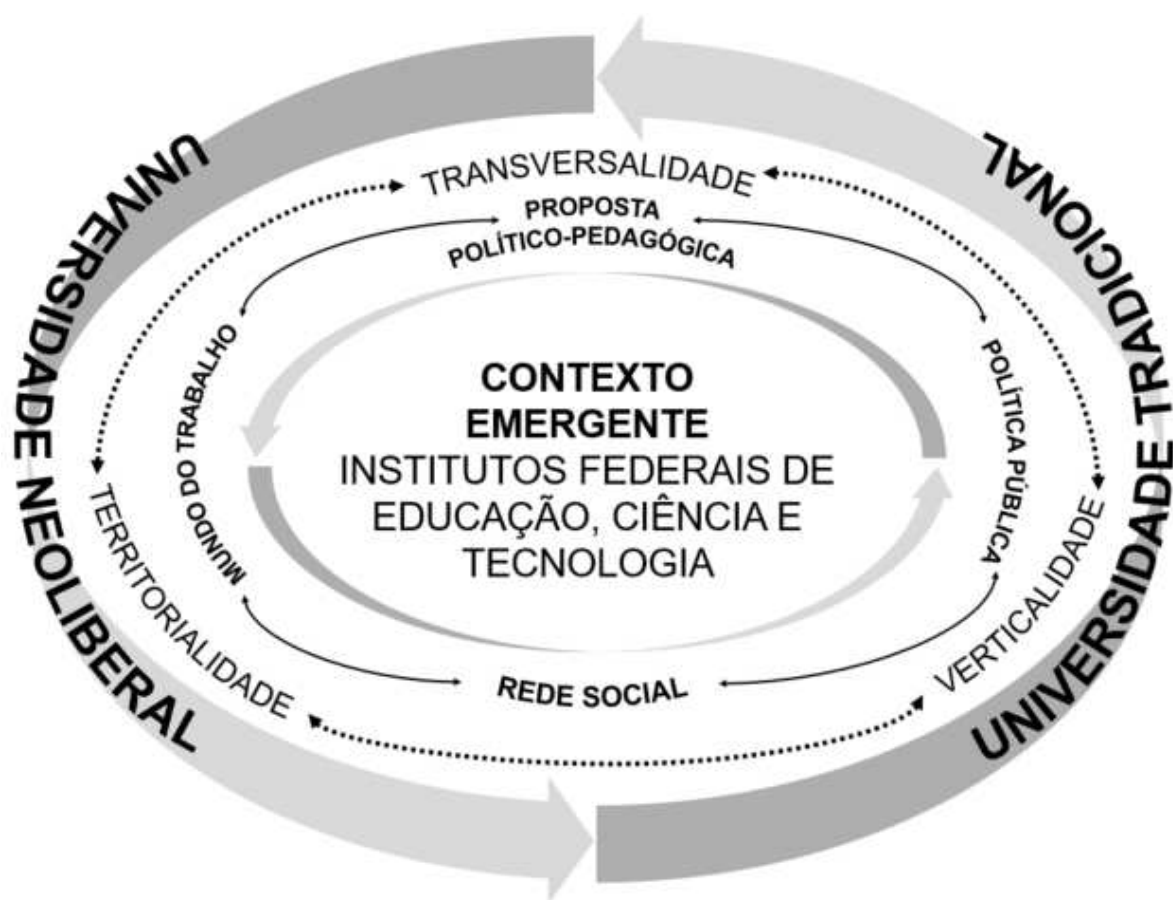
Imbricado ao mundo do trabalho, e em função a natureza da institucionalidade trazida com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, as *demandas locais/regionais*, emergem de forma pujante. Essas demandas se consubstanciam sob diferentes esferas sociais, mas a partir da dimensão do mundo do trabalho, as demandas podem ser percebidas a partir do crescente imperativo da formação profissional, à necessidade de maior difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às peculiaridades regionais/locais e ainda a vocação natural das regiões onde os Institutos Federais se instalam (SILVA, 2009a).

Os *arranjos produtivos* vinculam-se as demandas locais/regionais a partir de uma prática social interativa diretamente relacionável com a realidade, com o pensar e o agir na perspectiva da ultrapassagem dos obstáculos às transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias (MACHADO, 2011). Esses arranjos emergem do mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito da realidade regional das comunidades no qual a instituição está instalada. Dessa forma podem ser compreendidos como “aglomerações territoriais” de agentes econômicos que apresentam vínculos de interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais (governos, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa). Os arranjos produtivos possuem como um eixo centralizador e constitutivo da econômica por definição, mas não se restringe só a ela, considera também pelo recorte do espaço geográfico na sinalização de uma identidade coletiva a partir do engendramento estabelecido entre o social, o cultural, o político, o ambiental e o histórico (OLIVEIRA; MARTINELLI, 2012).

Tendo esse desenho (*figura 9*) como ponto de partida e com o aprofundamento dos estudos tanto com a pesquisa documental (CELLARD, 2008), quanto na pesquisa bibliográfica (CERVO; BREVIAN, 2002), dentro da perspectiva da dialética-materialista (FRIGOTTO, 2001), percebemos que o contexto emergente da Educação Superior à luz dos Institutos Federais se apresenta de forma dialética aos modelos de Educação Superior indicados por Morosini (2014), entretanto não se mostra de forma

estranque. Dentro desse espaço, outras articulações são construídas da mesma relação micro e macro existe entre o átomo e as partículas subatômicas. Essas unidades estão intimamente relacionadas e trazem estabilidade e sustentação para essa estrutura maior, robusta e relevante como é o caso da institucionalidade trazida com a criação da Lei Federal nº 11.892/2008.

Figura 10. Estrutura do contexto emergente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da articulação entre as dimensões política pública, proposta político-pedagógica, mundo do trabalho e rede social; atreladas a transversalidade, territorialidade e verticalidade.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na consolidação da construção desse contexto emergente (*figura 10*), desvelamos um conjunto de elementos que se apresentam dentro dos princípios balizadores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a **verticalidade**, a **transversalidade** e a **territorialidade**. Esse conjunto de elementos evidenciam a complexidade existente no entendimento do contexto emergente da Educação Superior nos Institutos Federais para além da dicotomia entre os modelos neoliberais e tradicionais, como aponta Morosini (2014), desenvolvido posteriormente por Fontoura (2018). Os elementos que citamos se apresentam junto ao conjunto de

dimensões que dão sustentação a proposta da criação da instituição com a Lei Federal nº 11.892/2008 e o documento Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais.

A **verticalidade** no contexto da instituição pode ser traduzida junto a *verticalização do ensino* e suas possibilidades nos distintos trânsitos formativos no interior da instituição, tanto para estudantes quanto para professores. Aqui não nos referimos a movimentos pluricurriculares ou mesmo a estruturação de um espaço que aproxime simplesmente sujeitos em níveis de formação diferente. Nos referimos a materialização de uma experiência que aproxima níveis de saberes e conhecimentos de forma elaborada e complexa onde os sujeitos tenham a possibilidade de reconhecimento das suas potencialidades junto ao arranjo institucional para além de uma expectativa de formação muitas vezes incerta e duvidosa.

A verticalidade, que extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis, em organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo fecundo e diversos entre as formações de diferentes níveis e modalidades. Implica na implantação de fluxos que permitam a construção de itinerários formativos entre os cursos da EPT, construídos livremente pelos educandos em diálogo com os educadores (PACHECO, 2020, p. 10).

Esse elemento eleva e modifica o cenário da Educação Superior em nosso país, surge como um novo elemento, antes não pensado e exclusivo dos Institutos Federais de Educação até o momento. Assim a instituição abarca a possibilidade de uma trajetória de formação completa, indo da formação em nível médio (subsequente, concomitante e integrado), passando pela graduação (licenciaturas, engenharias, bacharelados e cursos de tecnologia) até a pós-graduação (especializações, mestrados e doutorados). Essa verticalidade faz com que os sujeitos da instituição (discentes, docentes, técnicos administrativos e demais membros da comunidade acadêmica) tenham um fluxo formativo rico, evidenciando a necessidade da comunhão entre as diferentes dimensões institucionais a partir do intercâmbio cultural, próprio da natureza da verticalidade.

Já a **transversalidade** se mostra na relação entre a educação e o avanço tecnológico atravessado pelas dimensões indissociáveis da pesquisa, do ensino e da extensão, além de todo o conjunto de políticas, atos e ações de planejamento e desenvolvimento de projetos no alcance dos objetivos educacionais. A transversalidade alinhada à verticalização impacta diretamente na construção da singularidade do desenho curricular, visto que auxilia na escolha e na organização curricular e da ação pedagógica, relacionando as dimensões do trabalho, da cultura,

da ciência e da tecnologia (PACHECO, 2011). À luz do surgimento da LDBEN (BRASIL, 1996), temos a emergência dos movimentos de renovação pedagógica, buscando repensar o entendimento do que é aprendizagem e ainda os próprios conteúdos ensinados aos estudantes.

A transversalidade, diz respeito ao diálogo entre educação e tecnologia. Este é o elemento transversal presente no Ensino, na Pesquisa e na Extensão, entendendo a organização da EPT por eixos tecnológicos. Envolve também o diálogo entre disciplinas, cursos, diferentes campi, Institutos e com a sociedade, objeto central de toda a ação educativa. Exige planejamento e trabalho coletivo (PACHECO, 2020, p. 10).

O sentido e o significado na transversalidade nesse cenário “diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender sobre a realidade e as questões da vida real e de sua transformação, aprender na realidade e da realidade” (WELKER, 2016, p. 31). Houve um importante movimento das diferentes comunidades educativas em transpor o sentido do conceito à prática cotidiana das instituições, fazendo com que a transversalidade surja como uma possibilidade de modificação significativa não apenas espaços educativos, mas também dos sujeitos e da sua relação com a instituição e o conhecimento. Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia “as relações entre a prática educativa, o aprender, da vida real, e as possibilidades de transformação da realidade” (WELKER, 2016, p. 119), assim a transversalidade impulsiona o desenvolvimento das práticas institucionais¹¹⁴ que ocorrem no interior dos espaços educativos.

Por fim, temos na **territorialidade** um elemento muito caro no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pois se apresenta antes mesmo do seu nascimento. Como já indicamos ao longo do texto a Educação Profissional e Tecnológica possui uma relação bastante íntima com o desenvolvimento local, por conseguinte se entrelaça com os *arranjos produtivos* locais regionais. Assim nesse encontro temos por parte dos sujeitos tanto a identificação como a apropriação. É importante considerarmos que ao habitar um espaço e tomar consciência de sua participação, as pessoas o transformam em um território (ANDRADE, 1998). Sua ocupação corresponde a vivências significativas, cujo sentido se faz presente nas ações interligadas que compõem e integram o seu processo de constituição e de

¹¹⁴ Podemos compreender as práticas institucionais como a formação dos profissionais que atuam nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia os serviços implementados, os projetos que estão por serem efetivados os próprios estudantes público alvo da instituição, entre outros.

formação do movimento social (MEDEIROS, 2009), identidade e territorialidade se confundem muitas vezes.

A territorialidade, trata do compromisso com o desenvolvimento soberano sustentável e inclusivo de seu território de atuação. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e o Campus são parte de um território e protagonistas do mesmo (PACHECO, 2020, p. 11).

Uma outra dimensão desse contexto que devemos considerar junto as questões da territorialidade, está no processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica para além de apenas uma modalidade da educação brasileira. A EPT se modifica com o alcance da educação no processo de interiorização trazido com o reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a partir da Lei Federal nº 11.892/2008. A sua estrutura multicampi faz com que os Institutos Federais assumam o compromisso direto de intervenção nas respectivas regiões onde se inserem, identificando problemas e criando soluções tecnológicas para o desenvolvimento sustentável, com inclusão social desses espaços. Pacheco (2015, p. 6), retoma a ideia de constituição de uma política pública “que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século”, assim a noção de território não pode ser percebida apenas como a transposição de fronteiras geopolíticas, o território e a territorialidade se estabelecem na relação do local e do regional para conciliar a antinomia local *versus* global na perspectiva da sua superação das problemáticas.

(...) as forças econômicas, políticas e culturais, reciprocamente relacionadas e em unidade, efetivam o território, o processo social, no e com o espaço geográfico, centrado e emanado na e da territorialidade cotidiana dos indivíduos, em diferentes centralidades, temporalidades e territorialidades. Os processos sociais e naturais, e mesmo nosso pensamento, efetivam-se na e com a territorialidade cotidiana. É aí, neste nível, que se dá o acontecer de nossa vida e é nesta que se concretiza a territorialidade (SAQUET, 2007, p. 57).

A territorialidade acaba por designar “a qualidade que o território ganha de acordo com sua utilização ou apreensão pelo ser humano” (SPOSITO, 2009, p. 11), a partir da criação de um vínculo entre o local e o global. Esse movimento, faz com que as ações desenvolvidas nesses espaços possibilitem a construção de uma cultura que supere a identidade global a partir de uma identidade sedimentada no sentimento de pertencimento territorial (PACHECO, 2015). Santos e Silveira (2001, p. 19) nos auxiliam na nessa compreensão ao perceberem a territorialidade de forma relacionada

ao “pertencer àquilo que nos pertence”, pressupondo ainda a territorialidade por um viés de “destino, a construção do futuro, o que entre os seres vivos, é privilégio do homem. Num sentido mais restrito, o território é um nome político para o espaço de um país”.

Estas dimensões que compõem o modelo de contexto emergente que evidenciamos não se apresentam de forma definitiva, da mesma forma que Morosini (2014) aponta em seus estudos sobre a consolidação destes espaços. Acreditamos que os mesmos são mutáveis, se modificam constantemente por diferentes entes institucionais, influências teóricas, metodológicas e práticas. A ideia que lançamos aqui está na forma como a Educação Superior e toda a sua complexidade não se adequa a modelos fixos e definitivos, a partir do momento que compreendemos a existência de demandas crescentes e latentes na sociedade que criam espaços de discussão sobre o papel da Educação Superior e suas respectivas instituições de oferta.

Compreender novas consecuições do contexto emergente frente às distintas IES, postas junto ao Sistema de Educação Superior brasileiro é fundamental para o debate das comunidades de pesquisa, na forma como essa *emergência no contexto* é constantemente colocada a prova e significada pelos agentes inseridos no interior destas instituições. A natureza dos Institutos Federais exige uma nova interpretação desse fenômeno e não se consubstancia no modelo do contexto emergente construído a partir de um olhar sobre uma única dimensão do espaço universitário (universidades). Os diferentes espaços de oferta de Educação Superior devem ser percebidos para além do seu papel ligado ao ensino, a pesquisa e a extensão exclusivamente, mas sim considerando as suas características e a sua missão institucional frente às demandas da sociedade.

7. 2 A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PRESSUPOSTOS E MARCOS REGULATÓRIOS

No contexto do campo de estudos na qual se insere a temática da qualidade da educação, a qualidade social ainda é pouco explorada pelas comunidades de pesquisa. É um fenômeno de difícil aferição e a sua natureza foge das métricas tradicionais incorporadas no cenário da avaliação institucionalizada da Educação Superior. Nesse cenário o que percebemos é a prevalência da noção de avaliação a

partir da influência de indicadores de qualidades construídos no contexto dos organismos multilaterais/internacionais. Importante termos em mente a presença desses agentes no reconhecimento da educação como um importante elemento no desenvolvimento de países emergentes (BAUMANN, 2016)¹¹⁵, as métricas institucionalizadas nesse cenário dos índices estandardizados objetivam a padronização da avaliação de forma a possibilitar a consecução de indicadores de qualidade. Reconhecemos ainda as lacunas que esse tipo de perspectiva carrega em si e é transposto para o espaço educativo, no sentido da padronização que focaliza seus esforços na homogeneização do processo avaliativo, desconsiderando elementos importantes como a individualidade dos sujeitos no impacto dos processos educativos, a relação entre as condições sociais e culturais no processo de aprendizagem e (no caso brasileiro especialmente) a conexão entre o fenômeno das desigualdades e da educação.

Emerge nesse espaço uma não-percepção da diversidade como uma variável a ser ponderada junto ao processo avaliativo, os índices em sua maioria acabam não considerando as diferenças regionais, populacionais, econômicas e sociais, e quando as consideram minimizam seu impacto na totalidade do processo. É por esse viés que as avaliações internacionais tomam para si a noção de qualidade da educação de forma restrita e infelizmente não representativa no desenho das condições educacionais dos países. Isso não significa que os índices e os parâmetros estandardizados como distribuição populacional, taxa de distorção idade-série, taxas de reprovação e abandono, taxas de rendimento socioeconômico *per capita*, ou ainda avaliações sobre os domínios da leitura, matemática e ciências não devem ser considerados por essas avaliações, pelo contrário devem ser compreendidos como sendo parte de um todo extremamente complexo.

O estímulo ao mérito da qualidade social da educação é constante e necessário tornando-se uma tecnologia educacional própria dos países latino-americanos, como evidenciamos anteriormente na seção 2.1 (A Qualidade Social da Educação no Contexto da Produção do Conhecimento (2009 – 2019): Entendimentos à luz da Perspectiva Local-Global). Efetiva-se como uma alternativa de estímulo a um

¹¹⁵ No sentido não apresentam um nível de desenvolvimento econômico elevado como os países desenvolvidos, mas estão em um processo de crescimento bastante acelerado, além de possuírem um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio, e ainda apresentam altas taxas significativas de crescimento econômico (BAUMANN, 2016). A saber: China, Índia, Indonésia, Hong Kong, México, Brasil, Colômbia, Peru, Europa, Rússia, Turquia, África, Marrocos, Nigéria e África do Sul.

processo educativo não pautado exclusivamente pelos conteúdos, mas sim pelas diferentes trajetórias da aprendizagem, sendo incorporado junto as outras dimensões como aponta Flach (2012), citando como exemplo a formação docente, a infraestrutura, a gestão da educação, as práticas pedagógicas, a valorização dos trabalhadores em educação, a participação dos sujeitos, o uso adequado dos recursos (pessoal e financeiro), entre outros. A centralidade dos debates sobre a qualidade social da educação tem como espaço de predileção a Educação Básica na perceptiva do direito a educação, esse tipo de qualidade deve ser ofertado a todos os estudantes, independentemente do nível, modalidade ou mesmo tipo de instituição (Municipal, Estadual ou Federal) na qual se filiam.

A partir da pesquisa bibliográfica, buscamos evitar generalizações, entendemos a complexidade que se estabelece na construção de uma unidade de ensino e entendimento institucional, reconhecendo ainda que cada um dos 36 (trinta e seis) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em suas 599 (quinhentas e noventa e nove) unidades possuem suas especificidades e particularidades. Nos pautamos no entendimento de Eliezer Pacheco, a época da criação dessa institucionalidade Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação do Governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, onde a ideia de rede atrelada-se de forma direta a concepção de construção de uma nova identidade para a oferta da modalidade da EPT na emergência dos Instintos Federais, desde o seu nascedouro no conjunto da RFEPT, passando pela implementação dos processos e desenvolvimento de políticas públicas satélites, chegando a efetivação do seu entendimento junto à sociedade brasileira.

A qualidade social da educação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia não se mostra de forma explícita e nominada nos documentos oficiais, mas isso não é indicativo da inexistência da sua consistência. Acreditamos que em função dos fundamentos balizadores das práticas institucionalizadas desse novo modelo educacional e da sua proposta de educação pública, gratuita e de qualidade, a qualidade social se apresenta junto ao DNA da instituição. Ao analisarmos alguns documentos institucionais evidenciamos esse movimento numa perspectiva bourdieana, fazendo com que a prática institucional se apresente de forma consolidada, considerando a Educação Superior no espaço da educação pública junto a um *campo*, produtor e reproduzidor de um *habitus* próprio desse lugar, com todas as suas regras, seu reconhecimento, a sua estruturação e sua história. Percebam que

essa combinação será aquela que atribuirá sentido ao “social” da qualidade da educação no contexto particular dessa instituição.

Nesse cenário, buscamos encontrar marcos regulatórios em um conjunto de documentos que acreditamos fundamentais na compreensão dos caminhos percorridos da qualidade social no cenário dos Institutos Federais, não apenas conceitualmente, mas na sua efetivação junto a esta arquitetura institucional. Partimos da leitura de Shiroma, Campos e Garcia (2005), Corsetti (2006) e Cellard (2008), da dinâmica do movimento recursivo do *texto em seu contexto*, à luz de documentos específicos que regem as práticas desenvolvidas e implementadas no interior dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando ainda demais documentos que regulam a Educação de forma mais ampla e geral no sistema educativo brasileiro.

Os documentos que apresentamos em nossas análises compõem um espaço definido no cenário da educação em nosso país, carregam em si um conjunto de símbolos próprios e direcionados, a partir dos saberes que neles estão presentes, os bens promovidos, a relação social potencializada pela manifestação da sua prática e a representação do seu *status* junto a sociedade e as instituições de ensino. Esses documentos traduzem uma leitura da constituição da configuração específica de normatização da educação brasileira (*campo*), tendo como base o agrupamento de influências (*capital cultural, econômico e social*) de diversas dimensões da sociedade, especialmente aquelas que refletem uma potente imagem do seu papel regulador (*capital simbólico*), criando um *habitus* no interior das instituições de ensino e conseqüentemente dos agentes reguladores na internalização das premissas presentes nesses documentos institucionais (BOURDIEU, 1996).

Iniciamos então pela Lei Federal nº 11.892/08 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A lei não menciona em seu texto a expressão “qualidade” junto aos seus artigos, porém em sua seção II, em seu Art. 6º, nos incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX ao apresentar as finalidades e características da institucionalidade evidencia o tipo de qualidade da educação espera ser alcançada pela instituição, a partir do novo desenho de Educação Profissional e Tecnológica federal. Temos o destaque da qualificação profissional dos sujeitos com foco no desenvolvimento local e regional dos territórios que ocupam (inciso I) e a incorporação de um processo educativo que responda às suas demandas sociais, considerando as

excepcionalidades regionais (inciso II). A busca por uma “educacional integral” que impacte de forma efetiva na vida dos sujeitos também aparece na Lei Federal nº 11.892/08 (inciso III), de forma a articular-se com uma possibilidade de uma educação que incorpore em si os elementos da cultura e as potencialidades locais no desenvolvimento socioeconômico do território, proporcionando uma melhor qualidade de vida a toda comunidade acadêmica (inciso IV).

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008).

A legislação indica os Institutos Federais como potência na referência da oferta do Ensino de Ciências, a partir do estímulo de cursos que tenham foco no desenvolvimento/fomento do espírito investigativo e crítico, utilizando a sua estrutura (educacional, pedagógica e de infraestrutura) no compartilhamento de saberes à outras instituições de educação públicas (inciso V e VI), contando com a devolução do investimento público à sociedade (inciso VII e VIII), a partir de atividades extensionistas e de pesquisa, encorajando e provocando a divulgação e o desenvolvimento científico e tecnológico, integrando a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo com dimensões indissociáveis na qualidade de vida dos sujeitos (inciso IX).

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Na seção II, da Lei Federal nº 11.892/08 em seu Art. 7º que trata dos objetivos educacionais da instituição temos algumas passagens que desvelam elementos da qualidade social da educação centrada nas trajetórias formativas que possibilitam o desenvolvimento profissional de trabalhadores (inciso II), o fomento a pesquisas que tenham como resultado o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas que tragam benefícios a comunidade no qual a instituição se apresenta (inciso III), o estímulo de processos educativos que possibilitem a emancipação dos sujeitos na geração de trabalho e renda para o desenvolvimento local e regional (inciso V). Contando ainda com a formação qualificada em setores específicos da sociedade e estratégicos para a nação como cursos de tecnologia, cursos de licenciatura e formação pedagógica com foco em profissionais da educação básica, engenharias e formações continuadas que estimulem a geração e a inovação tecnológica e pedagógica (inciso VI¹¹⁶).

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; VI - ministrar em nível de educação superior (BRASIL, 2008).

Em seu Art. 8º a Lei Federal nº 11.892/08 evoca a necessidade de garantias de percentuais mínimos de acesso na oferta de cursos de licenciatura (estímulo a formação docente) e de cursos de nível médio (integrados, subsequente, e juntos ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA).

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.

¹¹⁶ No inciso VI do Art. 7º, da Lei Federal nº 11.892/08, temos as alíneas: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

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 (BRASIL, 2008).

Como já apontamos a qualidade social da educação não se apresenta exclusivamente nos atos ligados a atuação pedagógica ou mesmo aos processos de ensino-aprendizagem, esse tipo de qualidade interage com outros elementos do espaço educativo, como aponta Flach (2012), Silva (2009), Campos e Haddad (2006) e Dourado, Oliveira e Santos (2007). Na Seção IV da referida lei em seu Art. 10º temos a indicação da gestão democrática como uma importante dimensão de representação, já no § 3º temos assegurada a representação paritária dos segmentos que compõem diretamente a comunidade acadêmica (estudantes, docentes e técnicos-administrativos).

Art. 10º A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior. § 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica (BRASIL, 2008).

Posteriormente criação da Lei Federal nº 11.892/08 foi criado pelo Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), um documento que tinha por objetivo explicitar a população a ruptura paradigmática ocorrida junto a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, trazendo ainda conceitos fundantes dessa nova concepção de instituição. Este documento foi utilizado como base para muitas redações normativas no interior das unidades dos Institutos Federais, pois sinaliza o conjunto de elementos fundamentais para o entendimento da natureza dessa institucionalidade pelo viés da política pública como a construção identitária dos Institutos Federais e da modalidade da EPT sob o olhar da perspectiva histórica. Temos assim o documento *Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais: Um novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica*.

Os fundamentos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia estão aqui, nesta pequena publicação, de forma a que a sociedade brasileira possa entender e participar da construção do sólido caminho que estamos traçando em busca de um Brasil mais justo (BRASIL, 2010, p. 3).

O documento que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação ora apresenta tem como objetivo colocar em destaque aspectos conceituais dos Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia, ou simplesmente Institutos Federais, bem como os princípios norteadores que subsidiarão a sua implantação e implementação por todo o país. Preservado o dinamismo que este instrumento encerra, o documento será contributivo ainda para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Integrado de cada Instituto Federal e para outros documentos desta nova institucionalidade (BRASIL, 2010, p. 6).

A mesma problemática que citamos anteriormente sobre a indefinição da qualidade social, presente na força da Lei Federal nº 11.892/08 se apresenta no documento “Concepções e Diretrizes”, todavia a qualidade social da educação, aqui é marcada relacionando-a com a própria ideia e a vocação da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento da nação e a forma com a mesma incorpora em seus princípios a noção da *responsabilidade social* do Estado no conjunto das políticas governamentais. Esse é o primeiro indicativo claro, explícito e nominado do tipo de qualidade que se espera com a criação da política dos Institutos Federais. Cabe destacarmos a noção de qualidade social da educação presente no documento:

(...) instituições federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social – tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações. A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social (BRASIL, 2010, p. 4).

Esse testemunho é rico no entendimento do conceito de qualidade social da educação presente junto ao documento na perspectiva da construção de um modelo institucional alinhado ao “ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (BRASIL, 2010, p. 4). Em contra partida, de forma dialética, traz a expansão da rede junto a noção de qualidade educacional baseada na *quantidade* para a melhoria desse mesmo padrão. Surge aqui um novo elemento para o debate, o desenvolvimento local: “articulando-a com ações de desenvolvimento territorial sustentável e orientando-a para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipado” (BRASIL, 2010, p. 4). O documento “Concepções e Diretrizes” emerge como um desdobramento das questões já apontadas na Lei Federal nº 11.892/08, especialmente no que se refere a modalidade da EPT como estratégica para a nação elevando o seu patamar, historicamente menosprezada, evidenciando a aposta feita nos Institutos Federais como potência

para uma educação transformadora, alinhada a um governo que voltasse à construção de uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária.

(...) Trata-se de um projeto progressista [os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia] que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (BRASIL, 2010, p. 18).

O *bem social* é um importante elemento da qualidade social da educação pois está diretamente relacionado a qualidade de vida dos sujeitos e o seu impacto junto ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido o documento aponta para o “(...) papel social vinculado à oferta do ato educativo, que elege como princípio a primazia do bem social (BRASIL, 2010, p. 18)”, dos Institutos Federais e como isso faz da instituição um verdadeiro celeiro de políticas públicas como aponta Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), onde a educação aparece como estrutura responsável pelas mudanças sociais. Essa transformação possibilita simultaneamente o crescimento pessoal dos sujeitos e o crescimento institucional que enriquece seu leque formativo ao abarcar a diferença/diversidade no seu bojo, não apenas acadêmico e intelectual, mas também o desenvolvimento social.

Os Institutos Federais trazem em seu DNA elementos singulares para sua definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade (BRASIL, 2010, p. 19).

Um importante elemento da qualidade social da educação está na valorização dos trabalhadores em educação como agentes de transformação e das instituições públicas como espaço privilegiado para a implementação de políticas públicas. Esses elementos são importantíssimos no contexto da educação pública, no documento “Concepções e Diretrizes” esse indicativo emerge como uma preocupação dentro da política dos Institutos Federais que “ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática” (BRASIL, 2010, p. 19).

A realidade brasileira no que tange à necessidade de professores nucleia uma série de pontos quando se trata da formação de profissionais da educação. A frágil representação construída da dignidade profissional precisa estar fortalecida. À exigência primordial da excelência na formação, que

precisa ser compatível também com a atual complexidade do mundo, somam-se outras exigências (BRASIL, 2010, p. 28).

Os Institutos Federais revelam-se valiosos instrumentos para a mudança da qualidade de vida de brasileiros quando reconhecem que o desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio e da produção do conhecimento. Revelam-se, portanto, espaços privilegiados para a construção e democratização do conhecimento (BRASIL, 2010, p. 23).

A formação dos profissionais em educação no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é alicerçada na visão profícua do impacto do trabalho destes profissionais na vida das comunidades na qual os mesmos se vinculam. Esses sujeitos dentro desta perspectiva tornam-se importantes agentes na oferta de uma educação com qualidade social, dentro de um projeto educacional que considere no conjunto de suas práticas não apenas docente, mas de todos os trabalhadores envolvidos no processo educativo. Assim como na Lei Federal nº 11.892/08, em seu Art. 8º, o documento “concepções e diretrizes” acaba trazendo novamente para o debate a necessidade de se (re)pensar a formação docente, em uma nova ideia-ação de formação, de forma estratégica e eficaz com foco situado no esforço e estímulo em áreas sensíveis, como Ciências e Matemática (mas não exclusivamente), para além “uma proposta que ultrapasse o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais e que se construa na perspectiva da integração disciplinar e interdisciplinar; um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares” (BRASIL, 2010, p. 30).

Esse movimento presente nas ofertas das licenciaturas também se replica em outros cursos superiores, indicando uma certa – em nossa leitura – estratégia dos Institutos Federais em trazer para a discussão acadêmica novas perspectivas na consolidação da Educação Superior na diversidade dos espaços universitários como aponta Cavalcante (2000). Isso não significa a implosão do modelo de IES “universidade” ou mesmo a sua substituição compulsória por outro modelo, pelo contrário, os Institutos Federais evidenciam uma outra possibilidade tendo como uma de suas bases a correção de distorções históricas desse nível no Brasil. Não esqueçamos que a Educação Superior no cenário brasileiro não fora pensada para a classe trabalhadora, especialmente aquela dependente dos serviços públicos. A Educação Superior foi e ainda é um privilégio de poucos e dentro deste contexto certos *campos* ainda são de domínio das elites. A nova institucionalidade trazida com a força da lei busca trazer novos ares, possibilidades e sujeitos para este espaço, buscando ainda fazer dele representativo da população brasileira.

Diante dessa conjuntura, não se pode pensar no crescimento e desenvolvimento da educação profissional e tecnológica sem a implementação de políticas permanentes para os cursos de licenciatura. Enfim, vislumbra-se com os Institutos Federais, a possibilidade de repensar a educação superior de forma consistente, na perspectiva de superação de distorções históricas (BRASIL, 2010, p. 30)

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possuem como preocupação primeira os processos educativos onde o conhecimento torna-se um fator preponderante na efetivação da participação institucional, culminando no estímulo a prática da cidadania como o platô de um projeto de desenvolvimento humano e de formação integral. A instituição utiliza-se do entendimento que “o conhecimento é um dos elementos constituintes da cidadania, da reflexão acerca da dimensão do poder dos saberes que circulam na rede social, passando necessariamente pelo seu direito de acesso a eles” (BRASIL, 2010, p. 23). Na constituição da sua identidade a educação emerge como um importante elemento que produz e democratiza o conhecimento por ela produzido. Esse movimento fortalece a ideia da atuação institucional a partir dos “arranjos produtivos, sociais e culturais locais, qualquer que seja a esfera delimitada para atuação dos Institutos Federais” (BRASIL, 2010, p. 37), onde a relação dialógica e democrática preconizada na legislação de “seu fazer pedagógico possibilitará ganhos sociais expressivos e a superação de contradições existentes (*ibidem*)”.

Por sua identidade, à educação, em sentido macro, cabe o dever de produzir e democratizar o conhecimento, na função precípua do estabelecimento do diálogo, objetivando devolver à sociedade o conhecimento acumulado pela humanidade. A ciência deve estar a serviço do homem e a comunicação da produção do seu conhecimento é premissa básica para o progresso (BRASIL, 2010, p. 35).

Tanto a Lei Federal nº 11.892 de 2008, quanto o documento “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais” reúnem os princípios e fundamentos da instituição, sendo referendados nos documentos internos de cada um dos 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil e suas 599 (quinhentas e noventa e nove) unidades (*campi*) espalhadas pelo território nacional. Mesmo entendendo as particularidades existentes em cada uma dessas unidades todas compartilham as mesmas premissas, onde a qualidade social da educação oficialmente não apresenta um marco regulatório claro, específico e explícito. Nesse sentido os documentos institucionais, trazem em seu conjunto elementos que denotam o caminho da instituição no alcance desse tipo de qualidade tão pouco

reconhecida nos espaços educativos, como apontam Flach (2012) e Dourado, Oliveira e Santos (2007).

Para além desses documentos que indicam o regramento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, temos ainda outros 3 (três) que conversam diretamente com o que está preconizado na Lei Federal nº 11.892/08 e o documento referência *Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais: Um novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica*. Estes, possuem como fundamento um indicativo mais generalista dos contornos mais amplos da educação e seu papel no cenário nacional, sem a obrigatoriedade do atendimento as especificidades dos Institutos Federais nas suas dimensões e arranjos pedagógicos-institucionais. De qualquer forma achamos fundamental incluí-los em nossas análises, assim elencamos a *Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988*, a *Lei Federal nº 9.394/96* que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a *Lei Federal nº 13.005/14* que define o Plano Nacional de Educação entre o período de 2014 e 2024.

A Constituição Federal de 1988 mais conhecida como a *constituição cidadã*, foi criada como um importante movimento do período da redemocratização do país pós-Ditadura instaurada com o Regime Militar¹¹⁷. Em seus apontamentos estão presentes uma série de elementos relacionados à perspectiva da educação de/com qualidade social. Em seu Art. 6º, a educação emerge como um direito social “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988) e um direito dos trabalhadores, disposto assim no Art. 7º, inciso IV. Na seção I (do Capítulo III, tratando da Educação, da Cultura e do Desporto), temos no Art. 205, a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, objetivando o desenvolvimento dos sujeitos, a sua qualificação para o trabalho e seu preparo para o exercício pleno da cidadania.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

¹¹⁷ A Ditadura Militar (1964 – 1985), foi responsável por uma forte censura e opressão aos direitos democráticos. A redemocratização foi o momento na história do país em que esses direitos foram reconquistados e houve a transição do governo militar para o governo civil. **Ver mais** em: MINTO, I. W. Educação e Lutas Sociais no Brasil Pós-Ditadura: da Democratização à Ausência de Alternativas. *Revista HISTEDBR*, nº 54, p. 242-262, dez/2013.

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Sendo ainda organizada a partir de alguns princípios, dispostos em seu Art. 206º, referindo-se a igualdade de condições de acesso e permanência (inciso I), a liberdade no ato de ensinar e aprender (inciso II), o pluralismo de ideias (inciso III), a gratuidade da educação pública (inciso IV), a valorização dos trabalhadores em educação (inciso V e VIII), a gestão democrática como modo de operacionalização das instituições públicas de ensino no atendimento aos objetivos educacionais (inciso VI), a garantia de um padrão de qualidade (inciso VII) e da educação como direito fundamental no desenvolvimento humano (inciso IX).

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1988).

Outro aspecto importante de apontarmos no que se refere a qualidade social da educação no contexto da Constituição Federal é a forma como a mesma apresenta a importância da autonomia das IES. Em seu Art. 207º indica: “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988) e no Art. 214º, alterado pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, traz à luz o importante debate sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), garantindo assim o foco do poder público na melhoria da qualidade do ensino (inciso III), a formação para o trabalho juntamente com a promoção humanística (incisos IV e V) e a alocação de recursos financeiros para o atendimento destes objetivos (inciso VI).

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Como um desdobramento da Constituição Federal, no que se refere a educação, temos na LDBEN a ferramenta legislativa que trata exclusivamente dos aspectos educativos da nação. No capítulo III há uma seção dedicada à Educação Profissional e Tecnológica, com 4 (quatro) artigos (Art. 39º, Art. 40º, Art. 41º e Art. 42º), que infelizmente não trazem questões relativas à qualidade (social) da educação para esta modalidade. No capítulo seguinte (Capítulo IV) que foca seus esforços na regulação da Educação Superior, temos alguns indicativos não específicos aos Institutos Federais, mas sim a todas as IES.

No primeiro artigo, o Art. 43º, onde as finalidades da Educação Superior são descritas temos nos incisos I, II, VI, VII e VIII um conjunto de elementos próprios e característicos da qualidade social da educação como o estímulo a cultura, o desenvolvimento intelectual científico e do pensamento reflexivo, a valorização da aptidão profissional para a participação do desenvolvimento da sociedade, a problematização das questões emergentes no mundo e no contexto no qual nos encontramos, a possibilidade de difusão dos conhecimentos, conquistas e benefícios resultantes do trabalho promovido pelas instituições de ensino a população em geral e ainda um olhar atento as demandas de formação e capacitação profissional para os trabalhadores em educação da educação, colaborando ainda para a criação de movimentos de aproximação entre o espaço da Educação Superior e a Educação Básica.

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

A participação dos sujeitos nos processos decisórios aparece no Art. 53º que se refere ao exercício da autonomia dos espaços de Educação Superior e no § 1º ao indicar a importância dos colegiados como elemento de garantia da autonomia didático-científica: “§ 1º Para garantir a autonomia didático-científica das

universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis” através dos seus incisos I, II, III, IV, V e VI.

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; II - ampliação e diminuição de vagas; III - elaboração da programação dos cursos; IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; V - contratação e dispensa de professores; VI - planos de carreira docente” (BRASIL, 1996).

No caso que nos interessa o Art. 56º em consonância com o Art. 53º, deixa claro a gestão democrática como sendo o elemento primordial nas práticas de gestão instituídas no interior dessas instituições, garantindo ainda a existência de órgãos colegiados e comissões que representem os segmentos das comunidades acadêmicas.

Art. 56 º As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes (BRASIL, 1996).

A qualidade social da educação indicada na LDBEN, engloba os profissionais da educação (em seu Título VI), mais especificamente à importância da formação, estipulando as exigências mínimas (a nível de formação) desses profissionais em seu Art. 61º parágrafo único, inciso I e da valorização docente em seu Art. 67º indicando questões relativas ao ingresso via concurso público, aperfeiçoamento profissional, piso salarial e condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho (...) (BRASIL, 1996).

Art. 67º Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

A qualidade da educação preconizada na LDBEN emana junto ao documento como um princípio da educação nacional presente em seu Art. 1º “A educação

abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Já a qualidade social da educação – mesmo que de forma indireta – se mostra junto ao Art. 3º nos incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII e XIII onde são evidenciados os elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação que privilegie o processo de aprendizagem, o desenvolvimento do caráter humanístico nos sujeitos, a valorização dos profissionais de educação, a relação entre as práticas sociais e o cotidiano dos sujeitos dos espaços educativos, entre outros.

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Entendemos que seja fundamental a incorporação dos pressupostos da LDBEN por parte dos Institutos Federais, considerando o que a Lei Federal nº 11.892/08, aponta em seu Art. 2º, dando a institucionalidade emergente o *status* de universidade, ou seja, uma instituição de Educação Superior. Importante esse registro pois a EPT se configura como uma modalidade de ensino, assim como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação a Distância e a Educação Indígena, além da Educação Superior como um nível de ensino, como a Educação Básica¹¹⁸. O arranjo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possibilita a construção de uma espécie de *hub*¹¹⁹ da modalidade da EPT (nível básico, técnico e tecnológico), articulada a outras modalidades e níveis.

Art. 2º 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

¹¹⁸ **Ver mais em:** Lei Federal nº 9.394/96, Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino. BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <https://goo.gl/cTT3DJ>. Acesso em: 19 jan 2020.

¹¹⁹ Utilizamos aqui a expressão *hub* em alusão a tradução da expressão inglesa “concentrador”, ou mesmo “centro de interesse”, assim entendemos de forma próxima a um centro de referência de determinada prática ou mesmo serviço.

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** (*grifos nosso*) (BRASIL, 2008).

A Lei Federal nº 13.005/2014 que cria o Plano Nacional de Educação¹²⁰ (2014-2024), se apresenta como o resultado de um conjunto de debates e igualmente demandas sobre os anseios das comunidades educativas e políticas sobre o papel da educação no Brasil, os seus objetivos e principalmente os direcionamentos necessários para a efetivação da sua qualidade junto aos sistemas. Seu conjunto é composto por diretrizes que acabam por regular a sua consecução junto a tessitura social na perspectiva política e se desdobra ainda em um conjunto de 20 (vinte) metas a serem atingidas no seu período de implementação (10 anos) e desenvolvimento (tanto em nível municipal, estadual e nacional), a partir de 254 (duzentas e cinquenta e quatro) estratégias.

Podemos destacar entre os temas trazidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE): os níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior, as modalidades da Educação Especial, Educação Jovens e Adultos e Educação Profissional, além de questões associadas a alfabetização, educação integral, aprendizagem, trânsito formativo, formação de professores, pós-graduação, formação continuada, valorização docente, gestão democrática e financiamento da educação (BRASIL, 2014).

O PNE está fortemente alinhado à Constituição Federal onde em seu Art. 214º temos o chamamento para a necessidade da sua criação com foco na articulação e no desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, integrando as ações do poder público a partir de algumas diretrizes como a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 1988). Com a sanção da Lei Federal nº Lei 13.005 de 25 de junho 2014,

¹²⁰ O Plano Nacional de Educação (PNE) é fruto de um profundo debate no Brasil sobre o desenvolvimento da nação tendo como mote o conjunto dos processos educativos em diferentes níveis, modalidades e ordens, constituindo-se ainda como fruto de um intenso embate político na disputa pelo tipo de narrativa que estaria ali representada, ou melhor, que interesses estariam expressos no documento. Tivemos um primeiro movimento efetivo na construção do Plano Nacional de Educação em 2001, com a sanção da Lei Federal nº 10.172 de 10 de janeiro de 2001, pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso e o Ministro da Educação, à época, Paulo Renato Souza. **Ver mais em:** DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões Estruturais e Conjunturais De uma Política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

temos a consecução da vontade política presente no PNE 2014-2024 e a qualidade social da educação aparece como um *tema transversal* ao longo de todo o documento, como aponta Aranda e Lima (2014, p. 293).

A qualidade na educação está relacionada a um conjunto de outros temas presentes nas linhas e entrelinhas desta Lei, como exemplo, política educacional, gestão educacional, gestão escolar, gestão democrática da educação, democracia, cidadania, direito, financiamento da educação, custo aluno, alfabetização na idade certa, qualidade do ensino, qualidade da aprendizagem, qualidade dos insumos pedagógicos. Justifica-se a decisão pelo foco do[s] mesmo[s] considerando que além de assumir centralidade em pesquisas concluídas e em andamento pelas autoras, foi tema de profícuas discussões e debates no processo de elaboração deste PNE em relação à busca de uma concepção de qualidade socialmente referenciada (ARANDA; LIMA, 2014, p. 293).

O PNE apresenta na composição do seu texto elementos que tratam diretamente do financiamento da educação como um padrão de *qualidade e equidade*, relacionando-se assim com uma de suas metas e a aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB). Assegurando dessa forma o atendimento das demandas locais de expansão da educação, além dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e a sustentabilidade ambiental, universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, valorização dos profissionais da educação, difusão dos princípios da equidade e a reiteração da gestão democrática da educação, como já preconizado na Constituição Federal e na LDBEN.

No Art. 2º da Lei do PNE a qualidade da educação se apresenta de maneira estruturante junto todas as metas e estratégias, emergindo como uma diretriz orientadora da melhoria da educação. As questões relacionadas a qualidade social da Educação Profissional e da Educação Superior estão aparentes no Art. 2º, destacamos aqui os incisos III, IV, V, VI, VII, VIII, IX e X, que trazem seus princípios, como o combate às desigualdades estruturais da sociedade e a promoção da cidadania a partir dos valores humanísticos, éticos e morais, o princípio da gestão democrática como elemento de consecução dos objetivos educacionais da educação pública, o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos a partir da articulação (que Marx e Engels já apontava em seus escritos) entre a formação humanística, científica e tecnológica no interior dos arranjos culturais que todos os sujeitos experienciam na materialidade da vida cotidiana, a valorização dos trabalhadores em educação, a

importância do financiamento público e sua adequada aplicação e o respeito a diversidade, aos direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental.

Art. 2º São diretrizes do PNE: (...) III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

A qualidade da educação à luz da EPT é tratada junto ao Art. 11º, onde a Educação Superior relaciona-se a duas metas do PNE: a meta 12 que trata da expansão da taxa de matrículas e a inclusão da população nesse nível de ensino, a estratégia 14 que foca no mapeamento da “demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior” (BRASIL, 2014) e a estratégia 18 que busca “estimular a expansão e reestruturação das instituições de Educação Superior” (*ibidem*, 2014).

Meta 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (...) Estratégia 12.14) mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica; Estratégia 12.18) estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal, mediante termo de adesão a programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica.

Temos ainda a meta 13 que destaca a necessidade de elevação da qualidade da Educação Superior brasileira pelo prisma da formação docente no efetivo exercício da prática pedagógica com a elevação do seu nível de formação, tendo como estratégias relacionadas o aperfeiçoamento do SINAES (estratégia 1), do ENADE (estratégia 2), autoavaliação institucional (estratégia 3), melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas (estratégia 4), o padrão de qualidade das universidades (estratégia 5), a atuação regional dos espaços de Educação Superior

(estratégia 7), a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação (estratégia 8) e a promoção da formação inicial e continuada dos profissionais técnico-administrativos da Educação Superior (estratégia 9).

Meta 13 - Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. Estratégias: 13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão; 13.2) ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação; 13.3) induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente; 13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência; 13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu; 13.7) fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão; 13.8) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional; 13.9) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior (BRASIL, 2014).

A meta 15 que focaliza esforços na pactuação entre os entes federados sob olhar de uma política nacional de formação dos profissionais da educação em nível superior, tendo como estratégias a consolidação do financiamento estudantil para estudantes matriculados em cursos de licenciatura (estratégia 2), a ampliação de um programa permanente de iniciação à docência (estratégia 3), a implementação de programas de formação com foco na educação do campo, de comunidades indígenas, de quilombolas e uma atenção especial a educação especial (estratégia 5), a

promoção de uma reforma curricular dos cursos de licenciatura estimulando a renovação pedagógica (estratégia 6), a garantia da implementação das diretrizes curriculares por meio da avaliação, regulação e supervisão da educação superior (estratégia 7), a valorização das práticas de ensino na articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica (estratégia 8), a implementação de programas especiais de formação específica na educação superior (estratégia 9), o estímulo a oferta de cursos tecnológicos de nível superior (estratégia 10), o estabelecimento de uma política nacional de formação continuada para os trabalhadores em educação (estratégia 11), a concessão de bolsas de estudo para professores de idiomas das escolas públicas de educação básica (estratégia 12) e o desenvolvimento de modelos de formação de professores, na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica, que valorize os saberes práticos dos sujeitos (estratégia 13).

Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Estratégias: 15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica; 15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica; 15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; 15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE; 15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares; 15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica; 15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício; 15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério; 15.11) implantar,

no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados; 15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem; 15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (BRASIL, 2014).

Fica evidente no Plano Nacional de Educação que a qualidade é uma das suas diretrizes sendo compreendida como a alavanca principal para o alcance das metas e a fortificação das estratégias, como destaca Aranda e Lima (2014); todavia acreditamos que seja importante que a qualidade social seja nominada como tal e não apenas “anunciada”, de forma a esclarecer o seu entendimento, como evidenciamos. A qualidade social junto ao documento final (Lei nº 13.005/14), aparece de forma diluída no caso da Educação Superior e da modalidade da EPT, os Institutos Federais possuem orientações próprias para a regulação/normatização/encaminhamento das práticas desenvolvidas em seu interior que estão consonantes com demais documentos educacionais, explicitando e incorporando a dimensão da qualidade social da educação.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação do seu Conselho Pleno CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica nacionais. Como o próprio nome indica as diretrizes se apresentam como orientações para a efetivação da EPT junto aos sistemas, articulando em si uma série de princípios a serem observados pelas instituições de ensino da modalidade (tanto públicas, quanto privadas). Em seu capítulo II, que trata dos princípios norteadores, temos no Art. 3º temos preconizado o respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso II), valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional para o exercício pleno da cidadania (inciso III), a noção trabalho como princípio educativo alinhado a base organização curricular dos cursos da modalidade (inciso IV).

Temos a presença da pesquisa como princípio pedagógico integrando os diferentes saberes cognitivos e socioemocionais para o desenvolvimento do trabalho e da sociedade (inciso V), a indissociabilidade entre educação e prática social (inciso VII), sob uma perspectiva interdisciplinar (incisos VIII e IX), a articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos (inciso X), da atenção ao

atendimento necessidades específicas dos sujeitos na promoção da igualdade no processo educativo, nas ofertas educacionais e na aquisição de competências profissionais (incisos XI, XII e XIII) e a autonomia dos espaços de ensino na construção dos itinerários formativos a partir das demandas dos sujeitos e seus projetos políticos como elemento fundamental de referência do trabalho educativo (incisos XV e XVI).

Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica: (...) II - respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia; V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social; (...) VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes; VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular; IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem; X - articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais; XI - observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade; XII - observância da condição das pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, de maneira que possam ter acesso às ofertas educacionais, para o desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho; XIII - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes; (...) XV - autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos; XVII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como instrumento de referência de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e as normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes complementares de cada sistema de ensino (BRASIL, 2021).

Em seu Art. 5º referindo-se as possibilidades dos itinerários formativos temos no § 4º a delimitação na articulação de cursos e programas, há um destaque nos incisos II e III que sinalizam a necessidade de uma trajetória educacional que integre como elementos norteadores a “(...) II - estrutura sócio-ocupacional da área de atuação profissional” e “III - fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços” (BRASIL, 2021). A forma de organização dos cursos também é alvo dessa resolução no Art. 8º onde alguns critérios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico são definidos. Os incisos I “atendimento às demandas socioeconômico ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho”, III “possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais” e VI “aproximação entre empresas e instituições de Educação Profissional e Tecnológica, com vista a viabilizar estratégias de aprendizagem que insiram os estudantes na realidade do mundo do trabalho” (BRASIL, 2021).

O Capítulo VII trata especificamente da modalidade da EPT na Graduação e Pós-Graduação, temos no Art. 28º que se refere aos deveres dos cursos e a necessidade de compreensão dos impactos sociais, econômicos e sociais na sua consecução (inciso III) “propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias” (BRASIL, 2021). Assim a qualidade social da educação é pouco explorada na resolução, no que tange a sua redação, mas compreendemos que como diretriz educacional do Conselho Nacional de Educação, faltou um indicativo claro sobre as definições ou mesmo a presença da qualidade social no documento. A resolução CNE/CP nº 01/21 é um ato regulatório complementar a um outro conjunto de atos que acabam regulando, orientando e normatizando a atividade educacional no Brasil. É interessante percebermos como a qualidade da educação é explicitada nos documentos e ao mesmo tempo não é desvelada, não recebe um significado, opera na perspectiva da subjetividade dos sujeitos que vão operá-la.

De forma a sistematizar elementos da qualidade social da educação no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir dos documentos analisados, construímos um quadro (*quadro 2*) que traz os indicativos desse tipo de qualidade, relacionando a sua presença (ou ausência) junto a estes mesmos documentos, possibilitando uma visão geral do quadro analítico que

traçamos. Os elementos da qualidade social que indicamos anteriormente agora retornam com uma nova roupagem, porém mantendo o seu sentido e principalmente o seu fundamento. O quadro indica que elementos da qualidade social da educação estão presentes junto a Lei Federal nº 11.892/08, o documento “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais”, a Constituição Federal da República Federativa de 1988, a Lei Federal nº 9.394/96 (LDBEN), a Lei Federal nº 13.005/14 (PNE) e a Resolução CNE/CP nº 01/2021.

Quadro 2. Marcos Regulatórios da qualidade social da educação no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir de documentos e orientações reguladoras.

| Lei Federal nº 11.892/08 | Documento Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais | Constituição Federal da República Federativa de 1988 | Lei Federal nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional | Lei Federal nº 13.005/14 Plano Nacional de Educação | Resolução CNE/CP nº 01/2021 |
|--|--|---|---|--|--|
| Atendimento demandas educacionais dos sujeitos | – | – | Atendimento demandas educacionais dos sujeitos | Atendimento demandas educacionais dos sujeitos | Atendimento demandas educacionais dos sujeitos |
| – | Responsabilidade social | – | Responsabilidade social | – | – |
| – | Inclusão social | Inclusão social | Inclusão social | Inclusão social | Inclusão social |
| Valorização da cultura como agente de transformação | – | – | Valorização da cultura como agente de transformação | Valorização da cultura como agente de transformação | – |
| Desenvolvimento socioeconômico local/regional | Desenvolvimento socioeconômico local/regional | – | Desenvolvimento socioeconômico local/regional | Desenvolvimento socioeconômico local/regional | Desenvolvimento socioeconômico local/regional |
| Melhoria de qualidade de vida dos sujeitos | Melhoria de qualidade de vida dos sujeitos | – | – | Melhoria de qualidade de vida dos sujeitos | Melhoria de qualidade de vida dos sujeitos |
| Estímulo ao desenvolvimento do espírito crítico | – | – | Estímulo ao desenvolvimento do espírito crítico | – | – |
| – | Combate às desigualdades estruturais | Combate às desigualdades estruturais | Combate às desigualdades estruturais | Combate às desigualdades estruturais | – |
| Compartilhamento de saberes | – | Compartilhamento de saberes | Compartilhamento de saberes | Compartilhamento de saberes | – |
| Desenvolvimento profissional de cidadãos-trabalhadores | Desenvolvimento profissional de cidadãos-trabalhadores | Desenvolvimento profissional de cidadãos-trabalhadores | – | – | Desenvolvimento profissional de cidadãos-trabalhadores |
| Emancipação dos sujeitos | – | Emancipação dos sujeitos | Emancipação dos sujeitos | Emancipação dos sujeitos | – |
| Garantia do financiamento da Educação Pública | – | Garantia do financiamento da Educação Pública | Garantia do financiamento da Educação Pública | Garantia do financiamento da Educação Pública | – |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Formação de profissionais em educação | Formação de profissionais em educação | - | Formação de profissionais em educação | Formação de profissionais em educação | Formação de profissionais em educação |
| Princípios da gestão democrática | Princípios da gestão democrática | Princípios da gestão democrática | Princípios da gestão democrática | Princípios da gestão democrática | - |
| Valorização dos trabalhadores em educação | Valorização dos trabalhadores em educação | Valorização dos trabalhadores em educação | Valorização dos trabalhadores em educação | Valorização dos trabalhadores em educação | - |
| Participação dos sujeitos no ordenamento institucional | Participação dos sujeitos no ordenamento institucional | Participação dos sujeitos no ordenamento institucional | Participação dos sujeitos no ordenamento institucional | Participação dos sujeitos no ordenamento institucional | - |
| - | Educação como potência para o desenvolvimento da Cidadania | Educação como potência para o desenvolvimento da Cidadania | - | Educação como potência para o desenvolvimento da Cidadania | Educação como potência para o desenvolvimento da Cidadania |
| Educação como Direito | Educação como Direito | Educação como Direito | Educação como Direito | Educação como Direito | Educação como Direito |
| - | - | Acesso, Permanência e Sucesso | - | Acesso, Permanência e Sucesso | - |
| - | Garantia de um padrão de qualidade | Garantia de um padrão de qualidade | - | Garantia de um padrão de qualidade | - |
| - | Desenvolvimento Humano | Desenvolvimento Humano | Desenvolvimento Humano | Desenvolvimento Humano | Desenvolvimento Humano |
| Difusão de Conhecimentos | Difusão de Conhecimentos | - | Difusão de Conhecimentos | - | Difusão de Conhecimentos |
| - | Expansão da Educação Superior | - | - | Expansão da Educação Superior | - |
| - | Relação Educação e Prática Social | - | Relação Educação e Prática Social | - | Relação Educação e Prática Social |
| Autonomia Institucional | Autonomia Institucional | Autonomia Institucional | Autonomia Institucional | Autonomia Institucional | Autonomia Institucional |

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Importante evidenciarmos o conjunto de marcos regulatórios que normatizam a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica na qual os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são parte integrante. Essa construção institucional nasce com a criação das primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909; a constitucionalização do Ensino Profissional; a Reforma Capanema; a relação estabelecida entre o Ensino Profissional e o Ensino Médio; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que situou a educação profissional dentro do sistema educacional brasileiro; a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e com a Educação de Jovens e Adultos; e posteriormente a Educação Superior seguido de processos de expansão e interiorização. A criação dos Institutos Federais possibilitou uma reconfiguração da modalidade da Educação Profissional, no sentido de trazer à luz a possibilidade efetiva de uma instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, na superação do dualismo existente na educação desde o período colonial (OTRANTO, 2012).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia trouxeram um novo desafio para a formação integral do educando, na medida em que reuniu educação propedêutica, ensino profissional e ensino superior, assumindo, desse modo, uma estrutura inovadora para a formação do cidadão (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p. 258).

O projeto de Lei nº 3.775 de 2008, aprovado na forma da Lei Federal nº 11.892 de 2008, temos implementado uma nova concepção de educação para a modalidade, isso não significa que o todo o acúmulo do pensamento pedagógico presente – até então – em todas as instituições que compunham a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica progressa, tenha simplesmente mudado a sua mentalidade a partir da sanção da lei, pelo contrário. Temos aqui uma verdadeira arena de disputas e interesses na criação dessa nova instituição dentro do sistema de educação brasileiro. A legislação efetivou muito mais que uma estratégia educacional ou para muitos a ambição de um plano de governo, a criação dos Institutos Federais materializou o sentimento de valorização da educação pública como possibilidade de transformação da sociedade, sentimento por vezes perdido no descalabro das ações governamentais em diferentes momentos da nossa história.

Acreditamos que seja importante compreendermos os documentos dentro de uma perspectiva contextualizada, pois são fruto dos movimentos da história e suas relações não só com o tempo, mas igualmente com o espaço e com os sujeitos nele presentes. Dentro da perspectiva de Cellard (2008), exploramos as dimensões

constituintes dos documentos que compõem a análise documental que apresentamos (Lei Federal nº 11.892/08, Documento Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais, Constituição Federal da República Federativa de 1988, Lei Federal nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 13.005/14 - Plano Nacional de Educação e Resolução CNE/CP nº 01/2021), a partir do contexto que os mesmos foram produzidos, a autoria encabeçada na sua consecução, os valores de autenticidade e a confiabilidade presentes na construção bibliográfica, a sua natureza do texto e os conceitos-chave que são desenrolados no desencadeamento da sua lógica interna (*quadro 3*).

O **contexto** vai dar conta de uma dimensão analítica mais geral do momento no qual o documento foi criado, evidenciando a intencionalidade presente na sua criação. A **autoria** nomina os sujeitos, organizações ou mesmo grupos que se dedicaram não apenas a redação do texto, apresenta uma visão de mundo e do próprio fenômeno educativo a sociedade. As questões de **autenticidade** e **confiabilidade** desenrolam-se para além da origem social do documento, mas sim a qualidade da informação a partir do suporte/artefato documental. A **natureza** do texto evidencia a relação de subordinação ou não do documento analisado no cenário do contexto de influência e de própria construção do texto propriamente dito. Os **conceitos-chave** e a **lógica interna** buscam revelar os significados e sentidos expressos no documento analisado, trazendo luz a termos empregados na construção do material bibliográfico (CELLARD, 2008).

Quadro 3. Relação dos documentos do corpus de análise e as dimensões da análise documental de Cellard (2008) na indicação dos seus constituintes.

| Dimensões de Análise Documentos | Contexto | Autoria (Agentes) | Autenticidade e Confiabilidade | Natureza do Texto | Conceitos-Chave e a Lógica Interna do Texto |
|--|---|---|--|--|--|
| <p>Lei Federal nº 11.892/08</p> | <p>Expansão da Educação Superior nacional a partir do processo de implementação de políticas de interiorização. Estratégia governamental no desenvolvimento (potencia) de instituições pré-existentes na oferta da modalidade da EPT como trampolim para a efetivação da interiorização. Retomada do estímulo a indústria nacional e a tecnologia no desenvolvimento econômico. Nesse sentido a lei operacionalizou um conjunto significativo de mudanças na estrutura do sistema educativo brasileiro, especialmente no que tange ao alinhamento da oferta da modalidade da EPT pública no território brasileiro, no contorno da tentativa de uma "unidade" institucional forte e sólida de oferta da modalidade. Simultaneamente, individualmente as instituições federais de oferta da modalidade tinham outros planos para si, a partir da possibilidade de transformação da sua estrutura em outras conhecidas a época como CEFET's ou mesmo UT. Os acordos políticos fizeram com que o plano original fosse revisto várias vezes, até que conseguisse aglutinar de forma satisfatória os agentes da política.</p> | <p>Luiz Inácio Lula da Silva <i>Governo Federal</i> (2003 - 2011)</p> <p>Fernando Haddad <i>Ministro da Educação</i></p> <p>Eliezer Pacheco <i>Secretário de Educação Profissional e Tecnológica</i></p> <p>Entidades representativas de classe dos trabalhadores em Educação</p> | <p>Documento desenvolvido como resultado de acordos, influências e anseios de grupos sociais como os agentes públicos do governo federal, parte de setores da sociedade civil organizada e entidades de classe de representação de servidores públicos de instituições nível superior. Esse movimento foi fundamental na consolidação da política institucional representada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Importante destacar o arranjo/engendramento feito entre o governo, entidades de classe e os servidores federais, pois nesse "ajustamento" as divisões territoriais, geográficas, organização, estruturação institucional e de carreira se estabeleceram.</p> | <p>Texto Legislativo (Lei Federal)</p> | <p>Educação Profissional Educação Superior Justiça Social</p> |
| <p>Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais</p> | <p>O documento emerge como um complemento necessário a lei nº 11.892/08 que além de reordenar a EPT cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, porém a força da lei (em função da sua estrutura legal) não consegue apresentar os sentidos e os significados presentes no seu interior para a sociedade no que se refere aos seus fundamentos balizares e a própria concepção de educação que norteia a proposta educativa que se materializa junto a instituição. O documento acaba explicitando a ideia de construção de uma nova instituição no arranjo da educação brasileira, a ruptura de um modelo cristalizado de EPT a partir de uma leitura da relação educação e trabalho, apresenta os fundamentos ontológicos que subsidiaram a idealização institucional.</p> | <p>Luiz Inácio Lula da Silva <i>Governo Federal</i> (2003 - 2011)</p> <p>Fernando Haddad <i>Ministro da Educação</i></p> <p>Eliezer Pacheco <i>Secretário de Educação Profissional e Tecnológica</i></p> | <p>Dentro de um projeto de efetivação da EPT como elemento estratégico para o desenvolvimento da nação, se faz necessário que o Estado, utilizando-se do seu aparato e seu instrumental para apresentar ao seu público (tanto interno quanto externo) os seus anseio e desejos. A Secretaria de Educação Profissional do Ministério da Educação fora incumbida desta missão, pois o próprio secretário foi um importante articulador não só político, mas também intelectual na consecução do projeto de instituição criado a partir da força da lei,</p> | <p>Texto Consultivo (Orientador)</p> | <p>Educação Profissional Educação Superior Justiça Social Política Pública Trabalho como Princípio Emancipador Valorização da Educação Pública</p> |
| <p>Constituição Federal da República Federativa de 1988</p> | <p>A constituição cidadã emerge no cenário da retomada do processo de redemocratização do país com o fim do regime da ditadura militar, como uma possibilidade efetiva de participação na construção de um novo ordenamento jurídico institucional no país no regramento dos direitos dos cidadãos e nas liberdades civis e os deveres do Estado. Tendo na queda da expansão do autoritarismo e consequentemente a abertura política da nação os elementos fundamentais para a sua consecução. O capítulo</p> | <p>Ulysses Guimarães Assembleia Nacional Constituinte Intelectuais e Pesquisadores da Educação</p> <p>Entidades de Classe dos trabalhadores em Educação</p> | <p>O capítulo referente a Educação (Capítulo III, Seção I) na Constituição Federal de 1988 foi um importante instrumento da efetivação do papel do estado como um importante agente na promoção de uma educação com qualidade, para todos e articulada na relação Estado, sociedade e família na busca pelo desenvolvimento pleno dos sujeitos, potência para o exercício da cidadania e</p> | <p>Texto Legislativo (Lei Federal)</p> | <p>Valorização dos Profissionais da Educação Gestão Democrática Educação como direito de todos e dever do Estado Educação Pública</p> |

| | | | | | |
|---------------------------------|---|---|---|--|---|
| | referente a Educação, considerando o contexto histórico político-social do país no sentido da superação do movimento autoritário, fundamenta-se no fortalecimento da educação pública para todos, a promoção de uma educação humanística e científica, consequentemente desdobrada na relação com a sociedade e a participação da efetivação do exercício pleno da cidadania. | Movimentos Sociais | qualificação para o trabalho. Emergem assim princípios como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a gratuidade do ensino público, a gestão democrática e a garantia de um padrão de qualidade. | | Cidadania Financiamento da Educação Combate às Desigualdades |
| Lei Federal nº 9.394/96 | A promulgação da lei de diretrizes e bases da educação nacional brasileira possui uma longa trajetória no contexto da história da educação, como uma tentativa do controle não só do pensamento educacional brasileiro, mas sim a sua perspectiva de ação nesse cenário. De ações isoladas, passando pelo Manifesto da Escola Nova, (re)significado pela Reforma Capanema, sobrevivendo ao Regime da Ditadura Militar e emergindo junto ao processo de redemocratização do país. A educação nesse contexto ganha uma nova roupagem, especialmente a pública, como uma possibilidade efetiva de transformação da sociedade, na relação educação-cidadania. A LDBEN se efetivou no contexto da luta no campo das políticas de embate entre os dois mundos com ideários e conflitantes na sua relação com as concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e ensino: o mundo real, dos educadores, e o oficial, o mundo do sistema educativo. | Fernando Henrique Cardoso Governo Federal (1995 - 2003) Paulo Renato Souza Ministro da Educação Intelectuais e Pesquisadores da Educação Darcy Ribeiro Florestan Fernandes Ubiratan Aguiar Fórum Nacional da Escola Pública Entidades de Classe dos trabalhadores em Educação Movimentos Sociais | Desde a sua promulgação a Lei Federal nº 9.394/96 vem passado por uma série de alterações, alterações essas advindas do tempo e dos interesses políticos nele presente no curso da história. Ao longo dos seus 24 anos de existência, recebeu um conjunto considerável de emendas e vários substitutivos. A LDBEN se consubstanciou em um primeiro momento a partir do engendramento de liberais-idealistas, os liberais-pragmatistas e aqueles alinhados a corrente de tendência socialista. Nesse arranjo possível temos um importante movimento social em defesa da escola pública, como um condensado entre a proposta inicial e os filtros interpostos pela representação do Congresso Nacional. | Texto Legislativo (Lei Federal) Texto Consultivo (Orientador) | Educação Pública Democracia Valorização da Educação Educação para Todos Laicidade do Ensino Obrigatoriedade do Ensino Formação e Cidadania Educação e Trabalho Autonomia do Trabalho Pedagógico |
| Lei Federal nº 13.005/14 | O Plano Nacional da Educação (2014-2014) emerge na continuidade do trabalho de consolidação do debate nacional sobre a garantia da qualidade da educação como um importante eixo no desenvolvimento de políticas educativas. Gestado no cenário político da pungência da representatividade das entidades de classe nos setores sociais, o PNE é fruto de uma intensa luta política, a ideia de mudanças estruturais no combate as desigualdades, marca presentes no governo do Partido dos Trabalhadores, acabou reforçando diretrizes deixadas pelos governos anteriores, na negociação aberta com o mercado exterior. Nesse movimento político temos a evidencia do governo brasileiro próximo a perspectiva do pensamento neoliberal com foco no fomento a satisfação dos interesses dos empreendedores estrangeiros. | Dilma Rousseff Governo Federal (2011 - 2016) Guido Mantega Ministro da Fazenda José Henrique Paim Fernandes Ministro da Educação Miriam Belchior Ministra do Planejamento, Orçamento e Gestão do Brasil Representação das entidades de classe dos trabalhadores em educação | O documento final do Plano Nacional de Educação sofreu uma série de modificações na sua consecução final e a tradução para o texto legislativo, neste embate interno, avanços como a marca da educação no combate às desigualdades, e retrocessos como e a não definição do padrão de qualidade educacional. Essa relação dialética foi sendo criada desde os primeiros encontros e debates nas Conferências Municipais de Educação, passando pelas Estaduais até a Nacional, quando os acordos do texto legislativo de fato foram firmados. | Texto Legislativo (Lei Federal) Texto Consultivo (Orientador) | Educação como Direito Qualidade da Educação Combate das Desigualdades Valorização da Educação Equidade Diversidade |

| | | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|---|--|
| | | Movimentos sociais e instituições de ensino públicas e privadas nas Conferências Municipais, Estaduais e Nacional de Educação | | | |
| Resolução CNE/CP nº 01/2021 | A resolução do Conselho Nacional de Educação em sua Câmara Plena desenrola adequações curriculares junto a oferta da Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da educação para o <i>mercado de trabalho</i> , indicando novos princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições e redes de ensino públicas e privadas, na organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional e Tecnológica, presencial e a distância. A resolução emerge a partir das mudanças trazidas pela Lei Federal nº 13.415/2017 articula a noção de itinerários formativos organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares de acordo com os eixos tecnológicos, alinhando demandas dos setores produtivos e novas alternativas de profissionalização dos novos trabalhadores. | Jair Messias Bolsonaro Governo Federal (2018 - 2022) Milton Ribeiro Ministério da Educação Maria Helena Guimarães de Castro Relatora e conselheira da Câmara de Educação Básica | Atendendo a necessidade de adequação das diretrizes curriculares nacionais para a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica dentro de uma lógica de fomento a formação em nível médio. Parecer desenvolvido pelo MEC/CNE atrelado as demandas emergentes do Governo no estímulo a Educação em nível Médio para os vulneráveis em detrimento a de nível Superior. | Texto Consultivo (Orientador/Normalizador) | Formação para o Trabalho Educação Profissional e Tecnológica Qualificação Profissional Itinerários Formativos Saberes e Competências |

Fonte: Elaborado pelo Autor.

7.3 A POLÍTICA PÚBLICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO FOMENTO A QUALIDADE SOCIAL: FATORES HISTÓRICO-FILOSÓFICOS

Como já apontamos, a Lei Federal nº 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da unificação de instituições históricas e em alguns casos centenárias, objetivando a ruptura de um paradigma cristalizado da modalidade EPT de formação de mão-de-obra para o atendimento das demandas do mercado de trabalho. Os Institutos Federais emergem em um cenário onde a formação dos sujeitos necessariamente deve ser alinhada a uma perspectiva de educação emancipadora e transformadora, onde a noção de *mercado de trabalho* dá lugar ao *mundo do trabalho*¹²¹ na sua dimensão mais ampla, efetivando-se no contexto de uma política pública nacional de Estado. Temos imbricada na criação da instituição elementos da *justiça social*, da *equidade* e da *educação* como possibilidade de *ascensão social*, em um processo de formação que promova o desenvolvimento da autonomia, da prática cidadã e da formação profissional qualificada (formação integral), no sentido de integrar o *habitus* característico do *campo* das políticas públicas de combate as vulnerabilidades, no que compreende a internalização dos seus valores e princípios.

A política pública de educação presente nos Institutos Federais é o resultado de disputas, tensões e visões do papel da modalidade da EPT junto ao sistema de educação brasileiro. Essa institucionalidade acaba efetivando-se dentro do conjunto do espaço da Educação Superior, não única e exclusivamente, pois também atende demandas próprias da formação de nível médio (Cursos Técnicos Integrados, Subsequentes e Concomitantes), todavia equiparam-se a universidades na oferta de cursos superiores, no papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, na autonomia financeira e institucional, entre outros preconizados na legislação. A articulação entre a Educação Básica e a Educação Superior acaba evidenciando a complexidade presente nesse espaço educativo, tendo em mente o atendimento – primeiro – dos seus objetivos educacionais e conseqüentemente seu compromisso com a transformação social e a sua missão

¹²¹ **Ver mais em:** OLIVEIRA, S.; ALMEIDA, M. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, p. 155-167, 2009.

frente os movimentos de integração e a verticalização da Educação Básica, Educação Superior e da modalidade da Educação Profissional e Tecnológica, como Bourdieu (1996) definiria, um espaço específico, com configurações específicas, relacionando-se diretamente com o *capital* tanto cultural, quanto econômico particularmente.

Sob o ponto de vista legal está no mesmo nível das universidades, entretanto rompendo com a matriz “UNIVERSIDADE\ESCOLA TÉCNICA”, que estabelece uma hierarquia de saberes vinculada a hierarquia das classes sociais: Universidade para as classes e camadas privilegiadas e escola técnica para os trabalhadores. Não é por consequência, nem Universidade, nem Escola Técnica, mas uma outra e inédita institucionalidade. Aquilo que Paulo Freire chamava de “inédito viável” (PACHECO, 2020, p. 7).

É inevitável considerarmos no conjunto deste estudo os sentidos e os fundamentos histórico-filosóficos de criação do arranjo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia imbricados na política pública de Educação Superior atrelada a EPT à luz da qualidade social da educação. Importante compreendermos a instituição a partir da construção coletiva, coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), sob a direção do Ministério da Educação (MEC), contando ainda com a participação dos dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas, vinculadas às Universidades, pesquisadores/especialistas da Educação Profissional e Tecnológica, entidades de classe, além de parte da sociedade civil organizada. Em sua essência os Institutos Federais possuem uma forte matriz marxista pelo olhar da sua concepção de educação integral, da formação geral humanística, física e profissional-tecnológica vinculada assim a uma visão do mundo do trabalho junto a necessidade da construção de conhecimentos e do próprio processo civilizatório pela politecnia.

A construção dessa institucionalidade criada em 2008, possui como pano de fundo valores e crenças próximas ao atendimento das demandas educacionais da classe trabalhadora em um contexto prático, onde a *instrumentalização* alinha-se a uma **formação humana integral** dentro da perspectiva da **omnilateralidade**¹²²

¹²² O conceito não foi precisamente definido por Karl Marx, porém, no conjunto de sua obra aponta um interessante conjunto de elementos que acabam por indicar essa leitura da importância de uma formação para além das ambições burguesas, ou melhor, o processo de formação holístico dentro de uma ruptura do entendimento de homem limitado da sociedade capitalista. De qualquer forma, nos Em seus Manuscritos de 1844, aparecem os elementos fundamentais para a compreensão do conceito de omnilateralidade. **Ver mais em:** MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri, São Paulo: Boitempo, 2008.

(MARX; ENGELS, 2004; MARX, 2004). Essa internalização de valores acaba evidenciando uma identidade muito clara de classe, existindo fora dos sujeitos e simultaneamente nos sujeitos, mesmo que esse *habitus* (na perspectiva bourdieana), seja inconsciente (*ethos*).

A formação integral compreende as desigualdades presentes na tessitura social como um efeito colateral da reestruturação produtiva advinda do século XIII, redimensionada e potencializada nos séculos XIX e XX com as transformações do capitalismo e conseqüentemente das relações de trabalho (COMPORATO, 2011). Trazemos Bourdieu (2013) nesta reflexão ao compreender as causas desse movimento para além das desigualdades econômicas situadas em um determinado *campo* produtor de um *habitus* que é atravessado pelo capital e suas tipologias no acesso a bens simbólicos no campo educativo.

A **formação humana integral** emerge como uma tentativa de superação da problemática da “divisão dos seres humanos entre os que pensam e os que trabalham, produzida a partir da divisão social do trabalho” (PACHECO, 2020, p. 11). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia acabam incorporando junto a noção de política pública na qual se apresentam a formação humana integral, objetivando fornecer subsídios aos sujeitos para compreenderem os processos produtivos e o seu papel nesse cenário. Destacamos aqui às relações que se consubstanciam a partir desse movimento dentro da perspectiva crítica onde a educação se mostra como uma dimensão que está além da assimilação de conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade ao longo do tempo. Há uma potência na promoção de um processo educativo reflexivo e crítico que se debruça sobre os padrões culturais estabelecidos e as formas de desenvolvimento progressista das forças produtivas, possibilitando ainda a criação de relações sociais cada vez mais justas e igualitárias (PACHECO, 2020).

A educação humanística é parte inseparável da educação técnica e tecnológica, em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho. A Educação Integral é princípio educativo básico e identidade fundante dos IFs. Supera a Educação tradicional que propõe educação geral de qualidade para as classes dominantes e formação profissional para os trabalhadores, separando teoria e prática, ciência e tecnologia, pensar e fazer (PACHECO, 2020, p. 12).

Cabe ressaltarmos que a formação integral sempre se colocou como um desejo das elites, dentro de uma perspectiva de educação geral, humanística e de qualidade, porém para a classe trabalhadora era destinada a formação de mão-de-obra para o

capital. A dicotomia aqui presente, evidencia o movimento histórico da divisão social “entre os trabalhadores que produzem a riqueza com seu trabalho e as classes que se apropriam desta riqueza, entre trabalho intelectual e trabalho manual”, como aponta Pacheco (2020, p. 11). Dessa forma, a formação integral vincula-se a um projeto de educação que articula a formação intelectual geral, as humanidades, com formação profissional, científica e tecnológica, rompendo a lógica perversa de reprodução do sistema capitalista.

Assim, a formação humana integral aparece junto a perspectiva da *omnilateralidade* (MARX; ENGELS, 2004; MARX, 2004), como uma proposta de formação que possibilite a construção de um sujeito pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade, em oposição a uma formação unilateral que objetiva à preparação do homem para o trabalho alienado¹²³ e por sua organização social, assim, temos a emergência do conceito de **politecnia**. Para Manacorda (2007), o conceito se mostra no embate com a formação unilateral e a divisão do trabalho capitalista, a politecnia reúne a experiência do trabalho (em atividades diversas), imbricada aos estudos dos fundamentos teóricos do trabalho e à formação escolar, representando um salto considerável na formação dos trabalhadores. A politecnia não almeja alcançar a formação plena do homem livre, mas a formação técnica, política, prática e teórica dos trabalhadores no sentido de elevá-los na busca da sua autotransformação (MARX, 1975; MARX; ENGELS, 2004; ENGELS; MARX, 2007; MARX, 2013), em outras palavras, a educação politécnica pode ser compreendida como sinônimo de **concepção marxista de educação**.

A educação politécnica para Marx e Engels (2004), é efetivada a partir da conformação *educação intelectual* alinhada a uma *educação corporal*, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares junto a uma educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção. Ao mesmo tempo, inicia as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos, como o autor aponta “esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e

¹²³ Para Marx (2008), o trabalho alienado é aquele não dedicado ao interesse da humanidade, e sim de um grupo específico. O indivíduo perde sua liberdade e humanidade, torna-se apenas força de trabalho e é transformado em coisa, posteriormente fazendo com que as relações sociais se apresentem da mesma forma de modo que a sua natureza é expressa através de relações entre objetos de troca. **Ver mais em:** MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. I Manuscrito. Tradução Jesus Ranieri, São Paulo: Boitempo, 2008.

a formação tecnológica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (*ibidem*, p. 60).

Aqui temos a base do segundo elemento da constituição desse contexto, o **trabalho enquanto princípio educativo**, ligado a formação humana integral, no sentido de superar a divisão estabelecida entre *trabalho manual* e *trabalho intelectual*, tendo como importante ingrediente nessa compreensão a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Em outras palavras, evidenciamos aqui a materialização da relação *trabalho e educação*, como aponta Ciavata (2009, p. 408), nessa relação se “afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. O debate sobre a relação educação e trabalho se consolida no contexto do materialismo histórico que já citamos anteriormente, onde partimos da ideia do trabalho como agente produtor dos meios de vida em suas mais variadas dimensões, englobando aspectos materiais como culturais, de conhecimento, de criação material/simbólica e formas de sociabilidade (MARX, 2007). Assim no decorrer do processo produtivo, os sujeitos desenvolvem a sua compreensão das relações sociais do mundo não apenas pelo viés do capital econômico como aponta Bourdieu (1996), mas sim a partir do seu impacto junto ao capital cultural, social e simbólico.

O trabalho torna o homem um ser singular, que ao exercê-lo buscando sua subsistência encontra nele uma fonte de descobertas, conhecimento e de desenvolvimento das forças produtivas, elemento dinamizador das transformações econômicas, sociais e políticas. Enquanto fonte de conhecimentos ele permite compreender os processos geradores do mesmo, a divisão social, a formação das classes, a apropriação e desapropriação dos saberes, assim como das riquezas produzidas coletivamente, mas apropriadas privadamente (PACHECO, 2020, p. 14).

Na tessitura social o trabalho “é uma necessidade social permanente e condição indispensável para que o homem e a sociedade possam existir” (PACHECO, 2020, p. 13), a noção de sociedade que conhecemos está intimamente e diretamente ligada ao trabalho do homem. Importante reconhecermos o trabalho como um importante elemento componente da sociedade moderna e contemporânea, à luz da produção dos meios de existência dentro do sistema capitalista (CIAVATTA, 2009). A trajetória brasileira no que tange ao mundo do trabalho é bastante contraditória e

repleta de movimentos recursivos¹²⁴, de forma a privilegiar – nos diferentes momentos da história – os distintos sujeitos, instituições e grupos. A relação *educação e trabalho* tem seus debates mais intensos ao final da Ditadura civil-militar ocorrida nos anos de 1980¹²⁵, especialmente frente as más condições de vida e de trabalho de operários e de trabalhadores do campo. Tanto a Constituinte de 1988, quanto os termos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) se consolidaram como importantes movimentos de debate da temática não só pela sociedade civil organizada, mas pelas comunidades de pesquisa e estudos da área trabalho e educação¹²⁶.

O *trabalho* constitui-se como uma importante dimensão que nos caracteriza como seres humanos, justamente por ser um produto social, como aponta Caldart e Villas Bôas (2017, p. 212) “(...) não nascemos humanos, nos tornamos humanos em sociedade”. O trabalho como elemento da dimensão social, consegue unir necessidade e liberdade, para além do trabalho alienado produto do capitalismo, é constituinte do homem e do próprio processo civilizatório que percorremos, “é através do trabalho que o homem conhece e domina a natureza das coisas e do mundo, desenvolvendo novos conhecimentos e novas tecnologias” (PACHECO, 2020, p. 15). Em contra partida, o trabalho no contexto do capital adquire um outro sentido, ele deixa de ser útil, orgânico e concreto, passando a se converter em uma mera mercadoria.

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 2013, p. 13).

Nesse sentido não é qualquer tipo de trabalho que pode ser compreendido à luz do princípio educativo, o trabalho alienante que explora e degrada não pode servir

¹²⁴ **Ver mais em:** HEIDEMANN, H. D.; TOLEDO, C. de. A.; BOECHAT, C. A. O trabalho no Brasil: traçado interpretativo de sua história de formação e de sua crítica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, nº 81, p. 55-67, ago. 2014.

¹²⁵ **Ver mais em:** FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, dezembro de 2008.

¹²⁶ O trabalho como princípio educativo e a defesa da educação politécnica e da formação integrada, é um debate muito vivo não apenas na acadêmica, mas sim na vida cotidiana dos sujeitos, a partir da implementação, desenvolvimento e articulação política. Sua conceituação têm uma base teórico-conceituais alinhada a vertente marxista e gramsciana (MARX, op. cit.; GRAMSCI, 1981; MANACORDA, 2007; FRIGOTTO, 1985; KUENZER, 1988; SAVIANI, 1989) e a posteriori incorporando a ontologia do ser social desenvolvida por Georg Lukács (LUKÁCS, 1979; CIAVATTA, 1990; ANTUNES, 2000; LESSA, 1996).

de princípio para a construção de um projeto de educação emancipatória e transformadora, pelo contrário, essa percepção no contexto das instituições de ensino faz com que as mesmas fiquem subordinadas exclusivamente às exigências e às demandas do capital. Frigotto (2005, p. 76) ao refletir sobre os movimentos do trabalho que pode se constituir em princípio educativo, compreende “o esforço das forças progressistas deve caminhar no sentido da escola unitária, onde se possa pensar o trabalho de modo que o sujeito não seja o mercado e, sim, o mercado seja uma dimensão da realidade social”. Vale aqui refletir sobre o trabalho em uma outra perspectiva social, de forma que o trabalhador “produza para si, e onde o produto do trabalho coletivo se redistribua igualmente (*ibidem*, p. 76).

Importante ponderarmos que no interior do modelo capitalista implementado na sociedade é difícil vislumbrar o trabalho como princípio educativo já que ele só pode se manifestar em um cenário social onde o trabalho emancipa, e não aliena. Dessa forma, a implementação do trabalho *capitalista* como princípio educativo resultará na preparação dos sujeitos para a competição no mercado de trabalho assentado na alienação e na exploração. Existe uma relação entre escola e sociedade, ambas se retroalimentam de forma recursiva, com influências recíprocas, umas sobre as outras em momentos de menor ou maior grau, mas essa influência não pode ser percebida como absoluta. É difícil que as instituições de ensino se tornem um nicho de resistência ao paradigma capitalista de exploração e alienação. No contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia não é possível conceber a forma de trabalho capitalista como princípio educativo, da mesma forma que não é aceitável transformar esse espaço em um local de preparação para o mercado de trabalho apenas. Um dos sentidos presentes no projeto de educação trazido com a Lei federal nº 11.892/08 é a educação como instrumento de resistência e emancipação.

A **prática social como fonte de conhecimentos** surge ao compreendermos a produção do conhecimento para além da argumentação, a elucubração teórica, ou ainda pelo processo subjetivo da simples percepção, mas sim pela *prática* refletida e significada, posteriormente transformada em teoria como destaca Pacheco (2020). O conhecimento dessa forma, vincula-se a natureza social dos sujeitos, tendo ainda o seu desenvolvimento histórico como agente de transformação (a prática social, as lutas entre as classes e camadas sociais, e a sua inserção no processo produtivo). Importante compreender o conhecimento como algo não-neutro, ele possui um olhar

ideológico que se apresenta em consideração a posição do sujeito na estrutura de classes presente na sociedade. Assim, a prática social é um fator complexo, e nesse contexto é moldado considerando “além da atividade produtiva, a luta social, a vida política, a vida cultural e científica e demais atividades da vida em sociedade” (PACHECO, 2020, p. 15).

Essa percepção da prática social como fonte de conhecimento, relaciona-se com o capital cultural que integra o campo próprio da educação, na ruptura da reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU, 1996). Leitura interessante na compreensão desta prática é alinhá-la aos diferentes modos e formas de perceber a realidade a nossa volta, nas palavras de Gasparim (2003, p. 21) “a prática social pode ser tomada como leitura da realidade”. Sob uma perspectiva dialética, a prática social se entrelaça a uma totalidade (formação integral do sujeito) que engloba as formas e os modos como os homens se organizam na produção de suas vidas, a partir das “instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos dos meios de comunicação social, dos partidos políticos, etc” (*ibidem*, p. 22). As práticas sociais como elementos do conhecimento expõem a necessidade de (re)pensar as ações e responsabilidades dos sujeitos na sociedade, vislumbrando a grande rede de interação que está, por sua vez, potencializa. Partindo da indicação de que a educação se desenvolve na/para a sociedade pode-se concluir que a prática educativa se configura como uma prática social, sendo necessário “pensar nas práticas educativas como sendo práticas sociais educativas e ao mesmo tempo educadoras” (*ibidem*, p. 120).

A prática social como elemento do conhecimento se utiliza da concepção dialética presente na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2007a), pois utiliza-se da base marxista da produção do saber com foco na construção de conhecimentos a partir da transformação da sociedade, onde a historicidade sempre presente constitui o marco inicial (AZAMBUJA, 2010). Por essas lentes a gênese do conhecimento está na prática social dos homens e nos processos de transformação da natureza desenvolvidos por eles, o produto dessa articulação age sobre a sua realidade, “esta prática produz efeitos sobre os homens, mudando tanto o seu pensamento, como sua prática” (GASPARIM, 2003, p. 84). A prática social nesse sentido faz com que a produção do conhecimento se estabeleça de forma dinâmica envolvendo conteúdos, objetos de estudo, instrumentos materiais e não materiais, técnicas metodológicas, competências e habilidades do professor, e o papel da instituição de ensino.

A realidade sócio-histórica alinhada a prática social corresponde a vida dos sujeitos, e no contexto da produção do conhecimento se consubstancia a partir da leitura de mundo interpelada pelas instituições de ensino. O dimensionamento de qualquer teoria ou conhecimento só é possível através do contato com o mundo real, da prática social, como aponta Marx (2004) e Pacheco (2020). Assim, através da prática temos a percepção das coisas, dentro de um aspecto fenomenológico¹²⁷, a medida em que a prática social se aprofunda, se formulam os conceitos. Estes ao serem traduzidos na teoria da essência, a totalidade das coisas e suas relações internas, superando a simples percepção a simples aparência e o empírico. A produção do conhecimento não se estabelece nem na prática ou mesmo na teoria isoladamente, há uma insuficiência na compreensão da realidade e dos fenômenos estudados. No espaço universitário é comum valorizarmos a abstração teórica, o isolamento dos gabinetes e laboratórios como fonte primeira na produção do conhecimento, esse modelo é bastante forte (RAMPINELLI; OURIQUES, 2011) e presente no cenário da arquitetura institucional “universidade”.

Muitos docentes que desenvolvem suas atividades no contexto das atividades de pesquisa, ensino e extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia se “filiam” a essa corrente prática. A materialização desse movimento é a constante tentativa de reprodução de uma cultura academicista, incompatível com a natureza da instituição. A questão aqui não é propriamente a cultura academicista como aponta Pacheco (2020, p. 17), mas sim uma ideologia pequeno-burguesa, que é individualista e focaliza seus esforços apenas no crescimento e desenvolvimento pessoal e individual, deixando de lado todo o projeto de educação institucionalizado presente nos Institutos Federais no seu compromisso social de transformação tendo na educação, na equidade e na justiça social elementos fundamentais.

A **indissociabilidade entre as dimensões do processo educativo** é um movimento de extrema complexidade, engloba um conjunto considerável de dimensões (gestão da educação, currículo, inclusão, metodologias, etc) que auxiliam na assimilação dos saberes e conhecimentos constituídos historicamente ao longo do tempo, sendo esse conhecimento um produto da interação social (MOREIRA; MASSONI, 2011). O avanço tecnológico e as novas formas de ser e estar no mundo globalizado, faz com que o sistema de ensino-aprendizagem se torne obsoleto,

¹²⁷ Ver mais em: HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. 8ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 1999.

especialmente com a velocidade do desenvolvimento das tecnologias digitais de comunicação e informação. No interior do espaço educativo são trabalhados saberes e conhecimentos que possivelmente serão superados ao final da trajetória percorrida com os sujeitos deste espaço, nesse sentido limitar o processo de formação ao desenvolvimento “instrumental” é privar os educandos a uma compreensão mais holística do mundo, como a “divisão social, a formação e reprodução das classes, a apropriação e desapropriação do conhecimento” (PACHECO, 2020, p. 17). Ainda nas palavras do autor, esse movimento de omissão/privação/alienação, faz com que o alunado seja impedido de assumir o protagonismo de sua própria história, “quando este é o objetivo central da educação” (*ibidem*).

Assim na indissociabilidade entre as dimensões do processo educativo os conteúdos tornam-se conhecimentos acumulados pela humanidade dentro e fora das instituições, cabendo as mesmas transformar *informação* em *conhecimento*, combatendo uma pseudo hierarquização dos saberes e assumindo o seu valor nos mais diversos campos do conhecimento, não há um saber que valha mais que outro, o que temos são saberes diferentes. Tradicionalmente, o espaço da Educação Superior separa e hierarquiza o saber (*saber acadêmico* e o *saber popular*), de forma a facilitar o desenvolvimento de investigação, separando as partes do todo para um melhor entendimento. Esse elemento é constituinte do seu *habitus*, desde a sua gênese como produtora do conhecimento científico efetivado pelo viés da matriz positivista a qual foi gestada. Na percepção de Pacheco (2015; 2020) há possibilidade de ressignificação desta prática no conjunto dos Institutos Federais, a partir da mudança trazida com esse projeto educativo de uma educação que confronta os pilares da formação histórica brasileira.

O modelo de Educação Superior implementado no Brasil acaba tendo como inspiração as escolas inglesas, francesas e alemãs, cada um desses “modelos” fez com que a Educação Superior incorpore-se para si características marcantes de cada uma dessas escolas – respectivamente o ensino, a pesquisa e a extensão (CARAÇA; CONCEIÇÃO; HEITOR, 1996). O tripé *ensino, pesquisa e extensão* constitui-se como o eixo fundamental do espaço universitário brasileiro, a sua indissociabilidade indica a necessidade de percebermos esse conjunto não de forma isolada, pois assim não cumprem a sua função “através desta integração dialética unimos teoria e prática, elementos constitutivos da produção do conhecimento”, como aponta Pacheco (2020, p. 18). O ensino, a pesquisa e a extensão são partes de um mesmo sistema que se

retroalimenta, não há possibilidade de estabelecer uma hierarquia dentre estas dimensões das atividades produtoras do conhecimento, assim a indissociabilidade que explicitamos aqui é um “processo multifacetado de relações e de correlações que busca a unidade da teoria e da prática”, como aponta Rays (2003, p. 73).

[...] a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 269).

A indissociabilidade trás para a reflexão a ideia da interligação existente entre o ensino-pesquisa-extensão como “um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a auto- reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico” (ANDES, 2003, p. 30). A própria Constituição Federal de 1988, em seu Art. 207º, aponta essa indissociabilidade entre essas dimensões, ao creditar aos espaços de Educação Superior “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Temos dessa forma na indissociabilidade há um princípio orientador da qualidade da produção universitária, “um catalisador do conhecimento “pluriuniversitário” (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 272), favorecendo o encontro entre a educação universitária e a sociedade, permitindo a substituição da *unilateralidade* pela *interatividade* do conhecimento (SANTOS, 2004a).

No contexto dos Institutos Federais podemos compreender o *ensino* como sendo a área responsável pelo desenvolvimento da oferta de “educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e demais modalidades”, com a promoção da “integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2010). Junto a *extensão* temos o desenvolvimento de “programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica” e de “atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos” (*ibidem*). E na *pesquisa* ajuíza-se ao desenvolvimento integrado com ensino da

“educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais”, bem como a realização de “pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade” (*ibidem*).

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia não poderiam ser diferentes, a Lei Federal 11.892/2008 já preconiza essa mesma indissociabilidade, tendo como elemento regulador o próprio processo de verticalização do ensino. Elemento este que se torna potência na articulação e no desenvolvimento de ações internas de ensino, de pesquisa, e de extensão vinculadas a trajetória de vida dos sujeitos presentes neste espaço. Essa articulação é um elemento muito caro à instituição, pois a partir dela é possível efetivar os objetivos educacionais propostos no desenvolvimento da política pública dos Institutos Federais, além da sua missão social na valorização da educação e das instituições públicas na construção de uma nação soberana e democrática de combate às desigualdades estruturais de toda ordem (BRASIL, 2010).

Alguns autores (NASCIMENTO; VELOSO, 2006; DIEHL; TERRA, 2014; GOULARTE; ACKERMANN, 2014; ARBEX, ARAÚJO; 2019; DIAS; BRITO, 2020), problematizam a indissociabilidade da tríade no contexto dos Institutos Federais tendo como ponto de partida na discussão a origem dessa nova institucionalidade e os arranjos nos quais são demandados para a sua consecução, especialmente quando relacionada as demandas do mundo do trabalho, a transferência de tecnologia e a visão de uma extensão de caráter assistencialista. Os Institutos Federais emergem em um contexto de mudança, buscando romper – dentro do modelo universitário – a visão única e exclusiva de “universidade” para todas as instituições que ofertam Educação Superior, respeitando a individualidade, a missão e os objetivos educacionais de cada uma dessas instituições que são distintas a universidades.

O fomento a qualidade social da educação nesse conjunto fica evidente, ocorre dentro de uma perspectiva pedagógica compromissada com a alteração do modelo de sociedade existente, para além de uma proposta educativa que visa alienar os sujeitos transformando-os em instrumentos de submissão e subalternidade às vontades da classe dominante. Emerge como uma possibilidade para o desenvolvimento do espírito comunitário e de participação efetiva, a partir de uma propositura de educação pautada na formação de um sujeito mais comprometido com

a coletividade. Marx e Engels (2005), já concebiam a educação como elemento de superação das relações sociais burguesas, sendo necessário retirar da formação dos sujeitos o ponto de vista burguês da educação, que acaba transformando esses mesmos sujeitos em objetos de comércio e instrumentos de trabalho, dentro de um entendimento humanístico do processo educativo.

Os Institutos Federais emergem nesta perspectiva de educação, alguns autores (OTRANTO, 2010; OLIVEIRA, 2010; TURMEN; AZEVEDO, 2017; LIMA, 2016; FERREIRA; ANDRADE; SOUZA, 2018), acabam apontando no contexto de criação desta nova institucionalidade certas incongruências no seu projeto de educação emancipadora e de não mercantilização da educação. É importante compreendermos a instituição dentro de um movimento estratégico (inicialmente) de um projeto de governo e convertido em uma política pública de Estado. Alguns documentos como o Decreto nº 6.095/2007 (BRASIL, 2007a), a chamada pública MEC/SETEC nº 01 (BRASIL, 2007b), a chamada pública MEC/SETEC nº 2 (BRASIL, 2007c) e a Lei Federal nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) são reveladores da configuração dos Institutos Federais como projeto institucional para a EPT.

O Decreto nº 6.095/2007 (BRASIL, 2007a) acaba apontando as primeiras diretrizes e fundamentos de constituição da institucionalidade criada posteriormente com a Lei Federal nº 11.892/2008, além de anunciar para a sociedade o processo de reorganização das instituições federais de EPT. Por mais democrática que tenha sido a adesão das então instituições federais, muitas delas, como a exemplo das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), migraram para esse modelo educacional motivadas pelo medo da possibilidade de abandono governamental da sua não-adesão a este novo modelo e instituição (OTRANTO, 2010).

Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), do Rio de Janeiro e de Minas Gerais não aderiram a este projeto na esperança de transformarem-se em Universidades Tecnológicas, assim como aconteceu com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná¹²⁸, antes Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR). Outro argumento utilizado pelos CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais seria o suposto retrocesso acadêmico e a limitação de financiamento imposta pela destinação de 50% das vagas para ensino médio-profissional e 20% para o

¹²⁸ Lei Federal nº 11.184, de 7 de outubro de 2005 que dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências.

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), já apontada na construção desse projeto. As Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, também não aderiram a sua totalidade nessa proposta de EPT, em um primeiro momento pela pactuação estabelecida com as universidades federais e na sequência pela possibilidade de servirem aos interesses privados locais na oferta de cursos (OTRANTO, 2010). A Chamada Pública nº 1 MEC/SETEC (BRASIL, 2007b) foi criada no mesmo dia que o Decreto nº 6.095/2007, independente da adesão das instituições fica claro que o modelo de educação implementado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia seria desenvolvido a todo custo.

A Chamada Pública nº 1 MEC/SETEC (BRASIL, 2007b), foca na criação e implantação de uma escola técnica em cada cidade polo do país sem fazer nenhuma referência ao modelo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Já a Chamada Pública MEC/SETEC nº 2 (BRASIL, 2007c) objetivou o acolhimento de propostas à implantação dos Institutos Federais podendo então serem constituídos pela transformação e/ou integração instituições federais de EPT. Os Institutos Federais se constituem como espaços de disputa, desde a sua gênese pois podem atender aos circuitos do capital ou construir uma “hegemonia às avessas” como aponta Oliveira (2010). Dessa forma emerge como uma política pública social compensatória já que estas instituições se descentralizam e interiorizam tanto o Ensino Médio Técnico quanto a Educação Superior, tornando-se ainda um catalizador de outras políticas sociais, consolidando-se como uma inegável resposta do governo as demandas sociais na geração de benefício social.

Trazemos nesse contexto dialético, a contradição presente nos documentos institucionais para a leitura do cenário, mesmo com um conjunto denso de elementos históricos e filosóficos que balizam o arranjo institucional evidenciando este processo complexo. Um exemplo deste movimento está nas finalidades e características da instituição expressas junto ao Art. 6º da Lei Federal nº 11.892/2008 dando a entender que os Institutos Federais se comportam como um modelo alternativo de Educação Superior pautado quase que majoritariamente pela pesquisa, modelo este implementado pela América Latina como uma recomendação das políticas do Banco Mundial. Esta recomendação está aparente desde o final da década de 1990, quando houve o incentivo da diversificação da Educação Superior, a partir do foco no entendimento das “universidades de pesquisa” como fonte de gastos e pouco

eficientes no atendimento as necessidades e recursos dos países mais pobres, da mesma forma que estimularam a Educação Superior dos países periféricos à luz da formação profissional, bem como institutos e centros vocacionais.

Essa percepção é compartilhada por Otranto (2006), Siqueira (2004), Dagnino *et al.* (1996) e Lima Filho e Queluz (2005), onde a Educação Superior nos países do Global-Sul não se efetiva pela pesquisa, mas sim pela formação qualificada para a retomada do processo de industrialização a partir da transferência de tecnologia, da importação dos meios de produção e da formação de mão-de-obra, favorecendo assim a abertura do capital estrangeiro. Pacheco (2010), defende a criação dos Institutos Federais abarcando a inovação a partir da relação entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. Tendo ainda na formação acadêmica à preparação para o trabalho no seu sentido histórico e ontológico. Em defesa da instituição Pacheco (2010; 2020) destaca a formação contextualizada em conhecimentos, princípios e valores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como potência da ação humana na busca de caminhos de vida mais justos, equânimes e dignos.

Os fatores histórico-filosóficos que balizam o arranjo dos Institutos Federais imbricados a política pública de Educação Superior atrelada a EPT (formação humana integral, trabalho enquanto princípio educativo, prática social e as dimensões do processo educativo), trazem em seu bojo a noção de qualidade da educação, mas não uma qualidade qualquer, mas sim um projeto de instituição que privilegie uma educação com qualidade social. Reforçamos ideia da qualidade social como elemento que eleva os entendimentos sobre o papel da educação no contexto institucional e o seu fomento faz com que os sujeitos destes espaços percebam o processo educativo de uma forma completamente diferente. Esse movimento faz com que a educação não tenha um em si mesmo, mas sim como um “instrumental” que fomenta a participação, a criticidade, a autonomia e ainda a possibilidade de (re)construção do papel político presente à sua existência não apenas no ambiente de ensino, mas na sociedade como um todo.

7. 4 INDICADORES DA QUALIDADE SOCIAL: POSSIBILIDADES NA COMPREENSÃO DA REALIDADE INSTITUCIONAL

No contexto dos processos de avaliação da educação a métrica utilizada como padrão pauta-se sobre o olhar dos índices e indicadores como já havíamos comentado, tonando-se elementos fundamentais nos regimes de gestão e creditação das instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. Na Educação Básica, por exemplo, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que se constitui a partir da combinação de dois indicadores: um de desempenho (pontuação média dos alunos em avaliações externas) e um indicador de rendimento (taxa média de aprovação dos estudantes), tornando-se um importante indicador da qualidade da educação básica (SOARES; XAVIER, 2013), orientado a formulação e encaminhamentos de políticas públicas educacionais no cenário do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Na Educação Superior a avaliação da qualidade se dá no conjunto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que considera aspectos relacionados à infraestrutura, ações de responsabilidade social, aspectos pedagógicos e ainda acompanha o desempenho dos estudantes possibilitando dessa forma, uma mensuração padronizada de todas das instituições que ofertam Educação Superior no Brasil.

Podemos entender que estas avaliações alinham-se a diferentes perspectivas do papel da formação e do próprio processo educativo, de formas distintas pautam-se sobre um olhar da avaliação educacional (das instituições de ensino, mais especificamente) evocando intensões, valores e até mesmo crenças sobre as instituições, a sua missão e seu papel na sociedade. Na Educação Básica com o IDEB, temos a percepção de um processo avaliativo inclusivo, holístico e agregador, mesmo identificando limitações nesse conjunto torna-se um instrumento de caráter diagnóstico, sendo possível a identificação da necessidade de maiores aportes de investimento naquelas instituições mais vulneráveis. Na perspectiva da Educação Superior pela avaliação realizada pelo SINAES, temos uma visão desse processo de forma mais próxima a competitividade entre as instituições de ensino, mesmo que essa avaliação se apresente para além de um caráter diagnóstico, ela se consubstancia como uma tentativa de leitura da realidade institucional nas suas mais variadas e distintas dimensões (LIMA; BOAS, 2019).

No conjunto da diversidade das arquiteturas institucionais Moraes *et al.* (2013; 2015), apontam a necessidade de uma adequação do SINAES de forma a atender as especificidades das IES, especialmente para aquelas que fogem da regra da “universidade” como o espaço destinado a oferta da Educação Superior. Da mesma forma temos Pacheco (2015), tecendo alguns apontamentos sobre a avaliação dessas instituições que ao descrever os fundamentos e a proposição da nova institucionalidade trazida com os Institutos Federais, reforça a ideia de uma Educação Superior que seja potente na “transformação da sociedade por meio de uma educação crítica, reflexiva e emancipatória, promovendo a educação integral dos sujeitos que até então não tinham a oportunidade de estudar” (MORAES, *et al.*, 2015, p. 2).

A avaliação da educação superior deve ter uma concepção tal que atenda ao critério da diversidade institucional; deve contribuir para a construção de uma política e de uma ética de educação superior em que sejam respeitados o pluralismo, a alteridade, as diferenças institucionais, mas também o espírito de solidariedade e cooperação (BRASIL, 2009, p. 98).

Não podemos perder do horizonte a importância do SINAES como uma política governamental de avaliação e regulação das instituições que ofertam Educação Superior. É fundamental que sejam elaborados instrumentos que atendam as demandas e as especificidades dessas instituições, inclusive dos Institutos Federais, estas singularidades conferem a instituição a sua identidade. Perceber essas particularidades favorecerá o entendimento de situações e das relações estabelecidas na instituição, juntamente com a construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos que as integram (LEITE, 2005). A percepção do papel da avaliação, nesse cenário é importante, pois acaba por indicar a validade do conhecimento ou como Bernstein (1998, p. 66) aponta que a avaliação “condensa o significado da totalidade do dispositivo pedagógico”, e por sua vez “especializa formas de consciência, controla significados (o que se pode e não se pode pensar)”, como afirma Moraes, *et al.* (2015, p. 2).

Cada instituição tem sua história e constrói concretamente suas formas e conteúdos próprios que devem ser respeitados. No desenho da regulação e da avaliação, cada instituição deveria submeter-se ao cumprimento das normas oficiais e aos critérios, indicadores e procedimentos gerais, porém, ao mesmo tempo, exercitar sua liberdade para desenvolver, no que for possível e desejável, processos avaliativos que também correspondam a objetivos e necessidades específicos (BRASIL, 2009, p. 98).

A ideia presente nesta investigação, não é a criação de uma nova metodologia, ou uma reformulação dos SINAES vistas de “adequá-lo” a realidade emergente dos

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mas sim indicar novas possibilidades de se perceber a qualidade da educação nesse cenário tão dinâmico e complexo, considerado o contexto histórico da instituição de forma a não individualizá-la e segmentá-la dos demais arranjos institucionais. O próprio documento do SINAES acaba evidenciando a prerrogativa de um processo avaliativo que considere as diferenças institucionais e a possibilidade de adequação dos seus instrumentos constituintes.

A compreensão da avaliação como um processo dinâmico, que exige mediação pedagógica permanente, impõe ao Ministério da Educação a responsabilidade de rever periodicamente os seus instrumentos e procedimentos de avaliação, de modo a ajustá-los aos diferentes contextos e situação que se apresentam no cenário da educação superior e torná-los elementos balizadores da qualidade que se deseja para a educação superior brasileira (BRASIL, 2009, p. 126).

Discutir a qualidade da educação no Brasil é um movimento complexo ao mesmo tempo que controverso, pois parte do entendimento do significado do *padrão de qualidade* posicionado nos documentos legais, como a Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação, dentre outros. Na Constituição temos no Art. 206, no inciso VII, a “(...) garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988), já na LDBEN em seu Art. 3º, inciso IX, essa noção é retomada na forma de um princípio, e no Art. 4º, inciso IX, a definição de qualidade aparece como “(...) padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimos, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. No documento produzido pela Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE 2010), junto ao eixo II, atribui-se a qualidade social da educação um conceito amplo que implica determinados princípios como o direito à educação básica e superior, a inclusão em todas as dimensões, níveis, etapas e modalidades, a qualidade social, a gestão democrática e a avaliação emancipatória; porém acaba por não acenar com ações efetivas para a sua materialização.

(...) direito para todos, por meio de políticas públicas, materializadas em programas e ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas. Implicam, também, processos de avaliação, capazes de assegurar a construção da qualidade social inerente ao processo educativo, de modo a favorecer o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana (BRASIL, 2010, p. 41).

Na construção dos indicadores de qualidade social, acreditamos que algumas definições se façam necessárias especialmente na conceituação de *índice* e *indicador*, elementos de extrema importância nesta compreensão. O índice pode ser criado objetivando analisar um conjunto de dados e informações a partir da percepção dos elementos que se relacionam com o objetivo primeiro da sua construção (PRABHU; COLFER; DUDLEY, 1996), revelando ainda o estado de um sistema ou mesmo do fenômeno analisado (SHIELDS; SOLAR; MARTIN, 2002), expressado como um valor agregado ao final de todo um processo matemático na sua consecução. Já o indicador pode ser entendido como uma ferramenta que permite a leitura de dados e informações sobre uma dada realidade concreta (MITCHELL, 1996), o indicador enquanto instrumento deve ser simples e assimilável, deve ter em sua lógica interna coerência e clareza, além de comunicar eficientemente o estado do fenômeno observado (MUELLER; TORRES; MORAES, 1997). São sinais que revelam aspectos de determinada realidade e a sua variação nos permite acompanhar seus movimentos de mudança (CARREIRA; SOUZA, 2013).

(...) sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores, tais como febre, dor, desânimo etc. Para saber se a economia vai bem, usamos como elementos indicadores, entre outros, a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando, a taxa de juros mais baixa no último ano diz que a economia está melhorando etc.). Neste contexto, os indicadores apresentam a qualidade [social da instituição de ensino] em relação a um importante elemento de sua realidade: o das dimensões. Com um bom conjunto de indicadores tem-se, de forma simples e acessível, um quadro de sinais que possibilitam identificar o que vai bem e o que vai mal no contexto, de forma que todos tomem conhecimento e tenham condições de discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 17).

Tendo como referência os princípios de qualidade social da educação presentes nos trabalhos de Flach (2012); Dourado, Oliveira e Santos (2007); Campos (2000); Chaves (2009); Gusmão (2003) e Silva (2009), construímos níveis e dimensões da qualidade social da educação no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir de algumas categorias que são traduzidas em nossas análises desde a construção do referencial teórico e a explicitação dos conceitos norteadores da investigação. A proposta que trazemos se apresenta como uma possibilidade analítica e não um modelo estanque e fechado, como por muitos

utilizado equivocadamente a *Taxonomia de Bloom*¹²⁹, a exemplo. Apresentamos aqui uma perspectiva teórica-metodológica de proposta de visualização do processo de aferição da presença (ou ausência) da qualidade social da educação em um contexto específico, em uma arquitetura educacional diferenciada junto ao sistema educativo brasileiro.

A construção desses indicadores de qualidade estão para algo mais profundo que a aferição da existência ou não de um tipo de qualidade que potencialize a emancipação dos sujeitos, temos do mesmo modo imbricada a perspectiva do reconhecimento das vulnerabilidades e desigualdades sociais presentes em um processo educativo desigual que busca a equidade a partir do respeito às diferenças. Esse viés evoca a reflexão do modelo de instituição de ensino reprodutor de desigualdades presentes na vida dos sujeitos e de uma instituição que enxerga para além dos seus muros, considerando ainda as condições pessoais, socioeconômicas e culturais a qual todos estão submetidos. Os indicadores de qualidade vinculados a ideia de qualidade social não podem ser indiferentes as realidades presentes na tessitura social. Em Bourdieu (1999) esse entendimento é evidente ao termos como fundamento na criação dos indicadores de qualidade social da educação o atendimento as demandas dos sujeitos, necessidade e subjetividades dos desiguais a partir do parâmetro das diferenças, pois se todos são tratados igualmente, a desigualdade permanece.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que [as instituições de ensino] ignore[m], no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre [os sujeitos] das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando a todos os educandos, por mais desiguais que eles sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (BOURDIEU, 1999, p. 53).

A criação dos indicadores de qualidade social da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais busca situar uma métrica de “eficiência” e “eficácia”. Importante ressaltarmos que os resultados dessas métricas levam em conta os privilégios e/ou as desvantagens sociais dos estudantes que integram juntamente com

¹²⁹ **Ver mais em:** PINTO, R. A. Métodos de Ensino e Aprendizagem sob a Perspectiva da Taxonomia de Bloom. **Contexto & Educação**, Ano 30, nº 96, p. 126-155, 2015.

o restante da comunidade acadêmica cada unidade de ensino. Bourdieu e Passeron (2015), nos auxiliam nesse entendimento ao relacionarem o impacto das avaliações institucionais com a classificação pelo *handicap escolar*¹³⁰. Provocamos a reflexão sobre o que está oculto na construção/elaboração dos indicadores de qualidade da educação na relação que Pierre Bourdieu indica em suas análises sobre o rendimento escolar, em outras palavras, nos referimos aos resultados contextualizados das redes de ensino. Buscamos evidenciar essa perspectiva desvelando elementos importantes na construção dos indicadores dentro do contexto particular de uma educação que prima pelo enfrentamento das desigualdades sociais, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Nessa lógica, a estimativa da desvantagem dos sujeitos originários das classes desfavorecidas e a avaliação de grau de mérito proporcionados à importância do *handicap* superado levariam – tanto quanto possível – a considerar como iguais os autores de performances desiguais e como desiguais os autores de performances idênticas (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 93).

Os documentos legais mesmo não trazendo definições claras sobre o que é a qualidade social da educação, acabam apontando para a necessidade da definição de padrões de qualidade. É inegável a dificuldade que está presente nesse cenário onde temos envolvidas questões como variedade e quantidades mínimas, aluno-ano, insumos indispensáveis ao processo de ensino e de aprendizagem, custo-aluno, relação aluno-professor, entre tantas outras. Dourado e Oliveira (2009) apontam a importância desse movimento de construção de uma referência analítica e política que possibilite a efetivação de uma educação com qualidade social.

(...) sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade que devemos levar em consideração na efetivação de uma referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma [educação] de qualidade socialmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

¹³⁰ O *handicap escolar* se relaciona com os fatores sociais e culturais do (in)sucesso escolar, associado à origem social do aluno e a quantidade do seu capital cultural, econômico e social na entrada dos sujeitos na instituição de ensino. Temos aqui uma tentativa de explicar o insucesso escolar tendo como base a privação sociocultural, no pressuposto de que o aluno proveniente de um meio considerado desfavorecido não dispõe das bases culturais necessárias ao sucesso. **Ver mais em:** SIL, V. **Alunos em situação de Insucesso Escolar**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2004.

Alguns autores como Darling-Hammond e Ascher (1991) e Morresi, Donnini e Cerioni (2008), nos auxiliam na construção das dimensões basilares dos indicadores de qualidade ao apontarem em seus trabalhos alguns elementos que não podemos deixar de considerar nesta produção intelectual. As dimensões que vamos apresentar devem expressar **validade** no sentido de trazerem à luz a relação entre os objetivos educativos e os resultados alcançados pela instituição, não considerando exclusivamente índices standardizados; o elemento da **credibilidade** dos dados que fundamentam essas dimensões em termos do universo educativo; temos ainda a **incorruptibilidade** buscando fatores que minimizem margens de distorção/erro; e a **comparabilidade** como possibilidade efetiva de avaliação e comparação do processo e/ou das condições da instituição/política ao longo do tempo. Esses elementos fazem do processo de mensuração da qualidade social da educação algo que não se circunscreva apenas através de “médias”, há também um aspecto subjetivo que se configura dentro de um processo complexo e dinâmico que devemos considerar.

Entendendo essa complexidade como uma característica no contexto da qualidade social nos apoiamos no estudo de Sierra (2012) como inspiração dos elementos a serem incorporados na construção dos indicadores como a **totalidade** refletindo todo o objeto de medição, cada indicador deve representar um aspecto desse objeto; a **relevância** no aspecto específico que pretende medir, da mesma forma como um todo também deve ser; a **simplicidade** é um importante aspecto a se pensar nesse cenário, pois é preciso que os indicadores sejam em número, o mais reduzido quanto possível em seu quantitativo; e a **utilidade** fazendo com que o indicador responda aos interesses da sua construção, efetivando-se uma ferramenta útil de apoio à tomada de decisões.

Na configuração dos indicadores, buscamos fugir dos índices standardizados tão comuns no campo da avaliação institucional por entender que o complexo no qual o objeto de pesquisa que trabalhamos opera está sob uma ótica muito particular, como um movimento harmônico simples, se efetivando junto ao sistema educativo que oscila entre *níveis extrínsecos* e *intrínsecos* da instituição, porém fundamentais para a garantia da realização do trabalho. O **nível extrínseco** relaciona-se aos movimentos da instituição que fogem ao seu controle direto, operam sob um olhar macro a partir de fatores que são externos a própria instituição de ensino, mas se relacionam intimamente com as práticas e os processos desenvolvidos em seu interior. O **nível intrínseco** apresenta elementos que dão conta da vida cotidiana da instituição

fundamentados na prática institucional junto nos mais diversos contextos educacionais. Relaciona-se com os movimentos internos e próprios, característicos e específicos da unidade de ensino, nos remetendo ao impacto das políticas, planos e diretrizes e à comunidade acadêmica.

As dimensões extrínsecas, vinculam-se ao um entendimento macro da qualidade social da educação no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nela temos aglutinada a atuação do Estado no desenho da política pública educacional no qual a instituição se desenvolve. Aqui os caminhos são traçados e delineados a partir de elementos/mecanismos da estrutura político-social da vida cotidiana dos indivíduos (*características substantivas*), “refletindo o nível de consecução dos fins e objetivos políticos da [educação]” como define Sander (1995, p. 152). Entendemos ainda que as dimensões imbricadas nesse nível dão conta de aspectos mais gerais da política institucional, à luz de dois elementos fundantes: a consolidação da política pública e seu apelo as relações sociais estabelecidas para a sua efetivação elencamos como parte integrante do nível extrínseco a **Dimensão Política** e a **Dimensão Social**.

A **Dimensão Política** tem como pressuposto a ideia de educação como um elemento da emancipação humana, produzindo assim questionamentos sobre os antagonismos presentes na sociedade desigual. A dimensão política estrutura-se no sentido de possibilitar o combate a hegemonia da classe dominante entendendo que esses arranjos ocorrem sob uma perspectiva dialética e marxista (MARX, 2013), muitas vezes ainda pela filosofia da práxis, como é definida a dialética por Gramsci (1999), ou ainda no contexto da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008). A dimensão política possui como elementos de articulação o entendimento do papel da educação junto a um projeto político-educacional de Estado considerando ainda na definição de padrões de qualidade um elemento de creditação do trabalho desenvolvido no interior das instituições.

A **Dimensão Social** surge como um desdobramento da dimensão política abarcando um conjunto de elementos que traduzem o arranjo político preconizado junto a ideia de uma educação emancipadora, para além do conteúdo programático curricular, dentro da perspectiva de concretização do trabalho pedagógico. Essa dimensão se aproxima do viés da prática social como compromisso de questões ligadas a humanização, a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico, conduzindo à superação da educação unilateral centrada apenas na formação para o

“mercado de trabalho”, como aponta Saviani (2008). De alguma maneira, essa dimensão representa os *modos* e os *habitus* de vida dos sujeitos para além do que acontece no interior dos espaços de ensino, mas que possuem forte impacto na vida da instituição. Compondo essa dimensão temos questões ligadas a heterogeneidade sociocultural como um elemento agregador da diversidade, as políticas suplementares (políticas agregadoras)¹³¹ e o atendimento as demandas locais que também devem ser considerados nesse cenário de efetivação da política pública na sua materialidade social, desdobrado no mundo do trabalho e na interação entre a política e a sociedade.

Na arena presente junto a estes níveis temos o conjunto de dimensões que servem de suporte basilar para os indicadores da qualidade social da educação no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 14) destacam em seu trabalho a forma com as dimensões intrínsecas junto ao processo de avaliação “afetam sobremaneira, os processos educativos e os resultados em termos de uma aprendizagem mais significativa”. Na compreensão dos autores essas dimensões acabam respondendo por aspectos da estrutura das instituições de ensino, como os processos de organização e gestão dos espaços, das práticas curriculares implementadas, os encaminhamentos dos processos formativos internos, passando ainda pelo papel e as expectativas sociais dos sujeitos junto ao planejamento pedagógico, da participação e da dinâmica da avaliação. Essas dimensões evidenciam as necessidades dos sujeitos imersos no espaço educativo, além das práticas desenvolvidas no interior da instituição (*características instrumentais*), relacionadas aos “métodos e tecnologias utilizados no processo educacional” (SANDER, 1995, p. 152), assim no interior deste nível emergem respectivamente, a *dimensão institucional* e a *dimensão pedagógica*.

A **Dimensão Institucional** é aquela onde os sujeitos concretamente vivenciam e experienciam o espaço educativo, é nela que vemos a concretização das dimensões presentes no nível extrínseco. A dimensão institucional focaliza seus esforços na incorporação de práticas de gestão democrática dos espaços de ensino desde a consolidação de órgãos colegiados, passando pela formação dos trabalhadores em educação, a valorização da carreira e a constituição de um ambiente/condições

¹³¹ São políticas agregadoras pois utilizam-se da política pública primeira no desenvolvimento de outras tantas necessárias, essas tantas podem ser traduzidas a partir da situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante, ou ainda sua renda familiar e a necessidade (ou não) de trabalho como complemento a esta renda; saúde e seguridade social, etc.

propícias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, enfim, esta dimensão relaciona-se com as práticas desenvolvidas no interior das instituições de ensino (LÜCK, 2009). Podemos elencar como preocupações centrais dessa dimensão o papel da gestão institucional e sua relação potente junto ao processo educativo de formação humana no contexto democrático, a articulação da responsabilidade social da instituição para além das atividades de extensão, as demandas de formação e profissionalização dos trabalhadores em educação (servidores docentes e servidores técnicos).

A **Dimensão Pedagógica** reflete a preocupação institucional com o trabalho pedagógico e os aspectos teóricos-filosóficos da educação de forma a alinhá-los e articulá-los com a finalidade da educação junto ao projeto político de instituição, ultrapassando os limites da produção do conhecimento. Aqui temos presente as tensões relativas à especificidade do trabalho em educação, essa dimensão não trata apenas de um projeto pedagógico simplesmente vai além, preocupa-se com a superação da dicotomia entre teoria e prática. Como aponta Fuertes e Ferreira (2017, p. 727) “é o trabalho pedagógico fundamentado e fundamentando uma teoria pedagógica. Trata-se do meio e do modo pelo qual sistematicamente é organizado o trabalho pedagógico com a intencionalidade de produzir autonomia intelectual”, tanto sob uma posição regulatória quanto emancipatória.

Nesse contexto, a dimensão pedagógica centra seu olhar para as questões da organização e gestão do trabalho pedagógico incluindo aqui a relação dos sujeitos aos programas governamentais, currículos oficiais, normas e legislações, os processos avaliativos, além dos princípios, métodos, processos e técnicas de operacionalização da gestão de atividades pedagógica. Elementos como a verticalização do ensino que articula o trânsito formativo dos sujeitos da instituição (professores e estudantes) também tem espaço nesse cenário, além das questões ligadas aos desafios do acesso, da permanência e do desempenho dos estudantes como garantia de desempenho satisfatório (conclusão) dos sujeitos, as condições educativas e à projeção de sucesso no tocante a trajetória acadêmico-profissional.

Perceber as dimensões (tanto dos níveis extrínsecos quanto intrínsecos) de forma articulada possibilita múltiplas determinações e possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas dentro do conjunto de políticas públicas educacionais de maneira geral, considerando as circunstâncias dos processos de organização/gestão da educação e os processos de

ensino-aprendizagem. As dimensões instrumentais são subsumidas pelas dimensões substantivas, assim como as dimensões extrínsecas são subsumidas pelas dimensões intrínsecas dentro da concepção de qualidade social da educação que aqui apresentamos (SANDER, 1995, p. 152). Evidenciamos a relação entre os níveis e as dimensões tendo como norte algumas categorias-guia da qualidade social da educação no *quadro 4*.

Quadro 4. Relação entre os níveis e dimensões estruturantes dos indicadores da qualidade social da Educação Superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia evidenciando as categorias de análise em cada uma das dimensões na composição dos indicadores.

| NÍVEIS | DIMENSÕES ESTRUTURANTES | CATEGORIAS |
|--|-------------------------|---|
| Nível Extrínseco <i>Características Substantivas</i> | Dimensão Política | Projeto Político-Educacional Definição dos Padrões de Qualidade |
| | Dimensão Social | Heterogeneidade sociocultural Políticas Públicas Agregadoras Mundo do trabalho |
| Nível Intrínseco <i>Características Instrumentais</i> | Dimensão Institucional | Gestão Institucional Responsabilidade Social Valorização dos Trabalhadores em Educação |
| | Dimensão Pedagógica | Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico Verticalização do Ensino Acesso, Permanência e Desempenho |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Alguns dados de cunho quantitativo foram usados na composição dos indicadores da qualidade social no cenário dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, esses dados são produzidos no contexto de cada um dos *campi* das instituições, de forma padronizada e disponibilizados pela *Plataforma Nilo Peçanha*¹³². Esse conjunto nos auxilia a fazer uma caracterização de cada uma destas unidades de ensino, reunindo índices e indicadores utilizamos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que dão subsídios

¹³² **Ver mais em:** BRASIL, Ministério da educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº 01, de 03 de janeiro de 2018. **Institui a Plataforma Nilo Peçanha - PNP, a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – REVALIDE.** Diário Oficial da União. 04 de janeiro de 2018, Ed. 3, Seção 1, p. 10-11, 2018.

para o planejamento, o desenvolvimento, a implementação e a avaliação de políticas públicas para a EPT, responsável pelo processo de gestão dos Institutos Federais e dos demais entes integrantes da RFEPECT.

Compreendemos ainda a necessidade de exploração dos dados compilados na Plataforma Nilo Peçanha, de forma a estimular e fomentar a transparência como um elemento fundamental no acompanhamento de políticas públicas em nosso país, reconhecendo o potencial presente e potente nestes dados, para além do acompanhamento dos registros das condições dos *campi*, mas sim como uma possibilidade na contribuição dos processos de avaliação da situação de todas as unidades componentes da rede e criação de políticas públicas para aprimorar a EPT. A plataforma traz um marco para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica pois é a primeira vez que esses dados ficam disponíveis para o grande público, o que não era possível antes da sua criação, além de acompanhar a evolução histórica as informações vão ajudar no melhor gerenciamento da Rede Federal.

Outras fontes de dados também foram consultadas (e incorporadas) na construção destes indicadores, fica evidente ao analisarmos os documentos institucionais (Planos de Desenvolvimento Institucional, Projetos Pedagógicos Institucional e Relatórios das Comissões Próprias de Avaliação) a riqueza presente em seu interior. Estes documentos emergem pela força da lei, mas carregam um conjunto de sentidos e significados resultados de uma construção coletiva e próxima da realidade institucional. Assim nos parece ser interessante incorporá-los, pois fazem parte do conjunto documental integrante as avaliações institucionais tanto internas, quanto externas.

Na construção dos indicadores da qualidade social da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram desenvolvidos sob o olhar das dimensões que pontuamos anteriormente, inicialmente construímos 31 (trinta e um) indicadores, ferindo os princípios descritos por Darling-Hammond e Ascher (1991); Morresi, Donnini e Cerioni (2008) e Sierra (2012). Dessa forma, acabamos reavaliando os indicadores criados chegando a um número mais adequado para a exploração sem que se perca qualidade, sentido e o objetivo do processo. Como indicadores de qualidade apresentamos (*quadros 5 e 6*):

- **Dimensão Política:** [1] Projeto Político-Educacional e [2] Padrões de Qualidade Social.

- **Dimensão Social:** [3] Heterogeneidade socioeconômica, [4] Intersetorialidade e [5] Relação com Setor Público, Produtivo e Mundo do Trabalho.
- **Dimensão institucional:** [6] Gestão Democrática/ Representação Colegiada; [7] Benefício social e contribuição para o desenvolvimento regional e [8] Formação e Profissionalização dos Trabalhadores em Educação.
- **Dimensão Pedagógica:** [9] Organização didático-pedagógica da instituição; [10] Verticalização do Ensino e [11] Eficiência Acadêmica.

Quadro 5. Indicadores da qualidade social da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com os níveis, as dimensões estruturantes.

| NÍVEIS | DIMENSÕES ESTRUTURANTES | INDICADORES DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO |
|--|-------------------------|---|
| Nível Extrínseco <i>Características Substantivas</i> | Dimensão Política | [1] Projeto Político-Educacional |
| | | [2] Padrões de Qualidade Social |
| | Dimensão Social | [3] Heterogeneidade socioeconômica |
| | | [4] Intersetorialidade |
| | | [5] Relação com Setor Público, Produtivo e Mundo do Trabalho |
| Nível Intrínseco <i>Características Instrumentais</i> | Dimensão Institucional | [6] Gestão Democrática/ Representação Colegiada |
| | | [7] Benefício social e contribuição para o Desenvolvimento Regional |
| | | [8] Formação e Profissionalização dos Trabalhadores em Educação |
| | Dimensão Pedagógica | [9] Organização didático-pedagógica da instituição |
| | | [10] Verticalização do Ensino |
| | | [11] Eficiência Acadêmica |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O indicador **Projeto Político-Educacional** relaciona-se com o objetivo maior da instituição na perspectiva da política pública educacional que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia representa. Uma política pública que tem na educação um dos elementos para o desenvolvimento da nação, promovendo uma formação que possibilite aos cidadãos o enfrentamento e a superação das

desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, alinhando ainda seu compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática (BRASIL, 2008). É um indicador qualitativo, podendo ser encontrado junto aos *Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI)* das unidades onde a *Missão*, a *Visão* e os *Valores* institucionais são descritos. Possui como marcador a escala gradual de não-existência e existência (não existe, insuficiente, suficiente, muito bom/bem ou excelente) na análise do documento, todavia a missão, a visão e os valores devem convergir com os princípios presentes na Lei Federal nº 11.892/08.

O indicador **Padrões de Qualidade Social** remete a ideia de que é necessário explicitar o entendimento do que é - para o conjunto da instituição - a qualidade social da educação como aponta Dourado, Oliveira e Santos (2007). A qualidade da educação se apresenta de forma multifatorial, para além da noção intuitiva do seu significado, é fundamental que o entendimento do conceito seja explicitado ficando evidente junto aos regramentos institucionais. Assim podemos construir um referencial analítico adequado para a sua aferição. Semelhante ao indicador *projeto político-educacional*, este é do tipo qualitativo, com marcador a escala gradual de não-existência e existência frente a 2 (dois) documentos institucionais: o *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)* e o *Projeto Pedagógico Institucional (PPI)*. Não há um lugar específico nesses documentos para identificarmos a definição dos padrões de qualidade, porém esses padrões não devem aparecer de forma subentendida, pelo contrário, buscamos aqui a explicitação desse entendimento.

A **Heterogeneidade socioeconômica** tem por referência o combate às desigualdades face aos processos históricos de exclusão de determinados grupos sociais. A Lei Federal nº 11.892/08 preconiza em seu Art. 7º evidencia os objetivos institucionais, incluindo no inciso V o “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão”. Os dados presentes neste indicador nos ajudam a traçar um perfil dos estudantes e de alguma forma possibilita a aferição do que a legislação preconiza junto a ideia de política pública no que se refere aos sujeitos foco desta política, auxiliando ainda o entendimento da estratificação horizontal da Educação Superior, como aponta Carvalhes e Ribeiro (2019). Este é um indicador de caráter quantitativo, o encontramos junto a *Plataforma Nilo Peçanha*, no item *classificação social e renda*, tendo como base o percentual de declaração da Classificação Racial e da Renda

Familiar, incluindo ainda a proporção entre matrículas com Classificação Racial e Renda declarada, traz assim informações socioeconômicas sobre os estudantes.

Tendo em vista a importância das políticas públicas setoriais articuladas, temos o indicador **Intersetorialidade** que retrata os esforços de ligação e integração das políticas públicas. Pacheco (2015), aponta em suas análises a conformação dos Institutos Federais como um celeiro de políticas públicas, tornando-se uma potência para o atendimento da população para além do “educacional”. Essa intersectorialidade se apresenta como um desafio no campo das políticas, pois como afirma Junqueira (1999, p. 29), impõe ao Estado uma “nova maneira de planejar, executar e controlar a prestação de serviços para garantir o acesso igual dos desiguais”. Este é um indicador de caráter qualitativo, podendo ser encontrado junto aos *Relatórios das Comissões Próprias de Avaliação* (CPA) das unidades de ensino, a partir do marcador da escala de não-existência e existência. Estão inclusos aqui tanto políticas acadêmicas, quanto políticas sociais nacionais executadas no espaço institucional, a exemplo, o Programa Mulheres Mil¹³³ e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)¹³⁴.

O Mundo do Trabalho é um elemento constituinte dos Institutos Federais como um dos agentes presentes na relação instituição-sociedade-desenvolvimento, dessa forma apresentamos o indicador **Relação com Setor Público, Produtivo e Mundo do Trabalho**. Temos aqui incutido alguns preceitos presentes na força da Lei Federal nº 11.892/08 no que se refere a interação dos Institutos Federais com as demandas e os arranjos locais, onde é percebido nos processos institucionais a potência para o seu desenvolvimento além da promoção de processos formativos que possibilitem o

¹³³ O Programa Mulheres Mil, instituído a partir da Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011 do Ministério da Educação, tinha como objetivo a promoção de uma formação profissional e tecnológica articulada com aumento de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, no sentido de garantir o acesso à educação a essa parcela da população de acordo com as necessidades educacionais de cada comunidade e a vocação econômica das regiões. **Ver mais em:** BRASIL, Ministério da Educação, da **Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011**. Diário oficial da União, p. 38, nº 140, de 22 de julho de 2011. Brasília: DF.

¹³⁴ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. **Ver mais em:** BRASIL, Lei Federal nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, que **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.**

entendimento e a preparação dos sujeitos para o mundo do trabalho, contrapondo-se a uma leitura superficial da trajetória com foco na atuação profissional no mercado de trabalho, como aponta Oliveira e Almeida (2012). Este indicador tem caráter qualitativo, podendo ter o dado apurado considerando os *Relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA)* junto ao item *responsabilidade social* e/ou ainda junto ao *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)* onde apareça a *avaliação dos egressos* da instituição na relação com a empregabilidade, tendo como marcador a escala gradual de não-existência e existência.

O indicador **Gestão Democrática/Representação Colegiada** relaciona-se com um dos principais conceitos/práticas no entendimento de uma educação com qualidade social, a participação dos vários segmentos acadêmicos dentro do contexto educacional. Flach (2012, p. 10), nos ajuda nessa compreensão ao reforçar a ideia de que a qualidade social tem por base a prática democrática que possibilite a “participação real da população nas decisões sobre os assuntos da educação, seja por meio de conselhos escolares atuantes, eleições democráticas para dirigentes escolares, ou até mecanismos de controle social”. Sendo que a participação aqui referendada é entendida como sendo um elemento para o desenvolvimento da prática da cidadania por meio do efetivo exercício da democracia, considerando os valores e interesses coletivos. Este indicador é qualitativo, podendo ser aferido a partir da leitura do *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*, tendo como marcador a escala gradual de não-existência e existência. Essa análise não pode se dar apenas identificando pura e simplesmente uma organização colegiada, é necessário observar como essas estruturas estão consubstanciadas, no sentido da participação de todos os segmentos institucionais.

A responsabilidade social é um importante elemento na esfera institucional, nesse sentido desenvolvemos o indicador **Benefício social e contribuição para o desenvolvimento regional**, na perspectiva de perceber os possíveis benefícios para as comunidades situadas nos locais de inserção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia à luz do desenvolvimento regional estimulando os arranjos produtivos, sociais e culturais regionais. Essa relação necessita estar clara e integrada ao *ethos* da instituição, necessariamente não vinculada a uma lei específica, ou mesmo um conceito pré-definido, como aponta Franco (2013, p. 139), é estar para “além do legal e incorporar ações socialmente responsáveis”. É importante deixarmos claro que a responsabilidade social aqui apresentada não se vincula aos conceitos de

assistencialismo, filantropia ou ainda *marketing* social pelo contrário, emerge no contexto das práticas das instituições acadêmicas de nível superior, a partir da “discussão sobre a redefinição do papel e da abrangência das atividades das IES, no que concerne à gestão ética e transparente dos processos administrativos, educacionais, cognitivos e sociais”, como aponta Almeida (2020, p. 53). Este é um indicador qualitativo, tendo seus dados obtidos a partir da análise dos *Relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA)*, no item *responsabilidade social*, com marcador a escala gradual de não-existência e existência.

Não há como pensar em uma prática educativa libertadora, emancipatória de estímulo a cidadania sem considerarmos os agentes potencializadores desse processo, os trabalhadores em educação, assim temos o indicador **Formação e Profissionalização dos Trabalhadores em Educação**. Não só o fomento a formação desses agentes é de extrema importância no contexto da oferta de uma educação com qualidade social, mas também a sua profissionalização enquanto servidores públicos no atendimento as demandas próprias das respectivas carreiras. Nesse cenário entendemos que uma forma de aferição está na titulação que se desdobra em ascensão ao nível da carreira, na perspectiva da valorização. A Lei Federal nº 9.394/96, no Título VI destinado aos Profissionais da Educação, os textos dos Art. 62º a 67º, inclusive o Art. 61º tratam especificamente destes profissionais, ao defini-los e compreendê-los como parte integrante do processo educativo promovido pelas instituições de ensino. Este indicador possui um caráter quantitativo, tendo esse dado disponibilizado pela *Plataforma Nilo Peçanha (PNP)*, junto ao *Índice de Titulação do Corpo Docente* e do *Índice de Titulação do Corpo Técnico Administrativo*.

O indicador **Organização didático-pedagógica da instituição** responde ao que chamamos aqui de organização e gestão do trabalho pedagógico, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como IES priorizam suas ações de forma a articular o ensino, a pesquisa e a extensão no desenvolvimento formativo dos sujeitos e dos demais membros da comunidade acadêmica. Todavia a organização didático-pedagógica será a expressão da organização acadêmica e curricular e do desenvolvimento do ensino envolvendo questões do regime acadêmico, estrutura curricular, fluxo dos projetos pedagógicos, do acompanhamento dos estudantes, mobilidade estudantil, avaliação das aprendizagens, do desempenho acadêmico, das práticas profissionais, etc. (FIGUEIREDO, 2014). Este é um indicador qualitativo,

tendo seu dado obtido através da análise do *Projeto Pedagógico Institucional* (PPI), tendo ainda como marcador a escala gradual de não-existência e existência.

A visão curricular é manifestada de diferentes formas junto ao conjunto de documentos dos normativos dos Institutos Federais, emerge como um princípio que viabiliza o processo de democratização do ensino e a organização curricular como destaca Pacheco (2011) e Moraes *et al.* (2015), assim o indicador **Verticalização do Ensino** emerge. A verticalização do ensino é preconizada junto a Lei Federal nº 11.892/08 como uma estratégia administrativo-gerencial permitindo “dialogar simultaneamente e de forma articulada da educação básica até a pós-graduação” (PACHECO, p. 2011, p. 26-27), possibilitando ainda a construção de vínculos verticais com todos os níveis e modalidades de ensino presentes na instituição, além da articulação com a pesquisa e a extensão, tanto para discente, quanto para docentes. Este indicador busca verificar a condição de verticalização dos cursos oferecidos por uma mesma unidade acadêmica em um mesmo eixo/subeixo tecnológico, considerando vagas ofertadas em 4 (quatro) categorias possíveis: cursos de qualificação profissional; cursos técnicos; cursos de graduação e cursos de pós-graduação. No conjunto que apresentamos este é um indicador quantitativo, tendo seus dados disponibilizados junto a *Plataforma Nilo Peçanha*, no item *índice de verticalização do ensino*.

O indicador **Eficiência Acadêmica** busca traduzir os esforços da instituição no que tange a questões ligadas a acesso, permanência e desempenho, elementos chave para se pensar em uma educação com/de qualidade social. Este indicador mede o percentual de alunos que concluíram o curso com êxito dentro do período previsto, acrescido de um percentual (projeção) dos alunos retidos no ano de referência que poderão concluir o curso. São considerados aqui apenas os alunos matriculados em ciclos de matrícula com término previsto para o ano anterior ao ano de referência, sendo que para este cálculo é empregado o conceito de matrícula e não de matrícula equivalente (MORAES *et. al*, 2018). São apontados aqui a conclusão do ciclo (percentual de concluintes, em relação às matrículas vinculadas aos ciclos concluídos no ano anterior ao ano de referência), evasão do ciclo (percentual de evadidos, em relação às matrículas vinculadas aos ciclos concluídos no ano anterior ao ano de referência) e a retenção do ciclo (percentual de matriculados que são classificados como retidos por terem ultrapassado o período previsto para integralização do curso - acrescido de um ano - em relação às matrículas vinculadas

aos ciclos concluídos no anterior ao ano de referência). Este é um indicador quantitativo, apresenta-se junto a *Plataforma Nilo Peçanha*, podendo ter seus dados através do item *Índice de eficiência acadêmica*.

Quadro 6. Indicadores da qualidade social da Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com os níveis, as dimensões estruturantes, as categorias analíticas, os tipos de indicadores, as fontes e seus marcadores relacionados.

| NÍVEIS | DIMENSÕES ESTRUTURANTES | CATEGORIAS | TIPO DE INDICADOR | INDICADORES DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO | FONTE | MARCADOR |
|---|-------------------------------|---|-------------------|---|---|---|
| Nível Extrínseco <i>Características Substantivas</i> | Dimensão Política | Proposta Político-Educacional | Qualitativo | Projeto Político-Educacional | Missão, Visão e Valores (PDI) | Não existe; Insuficiente; Suficiente; Muito bom/bem; ou Excelente |
| | | Definição dos Padrões de Qualidade | Qualitativo | Padrões de Qualidade Social | Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI) | Não existe; Insuficiente; Suficiente; Muito bom/bem; ou Excelente |
| | Dimensão Social | Heterogeneidade dos sujeitos | Quantitativo | Heterogeneidade socioeconômica | Classificação Racial e Renda (PNP) | Dado Estatístico |
| | | Estado e Políticas Suplementares | Qualitativo | Intersetorialidade | Políticas Sociais e Acadêmicas (CPA) | Não existe; Insuficiente; Suficiente; Muito bom/bem; ou Excelente |
| | | Mundo do trabalho | Qualitativo | Relação com Setor Público, Produtivo e Mundo do Trabalho | Responsabilidade Social (CPA) e Avaliação dos Egressos (PDI) | Não existe; Insuficiente; Suficiente; Muito bom/bem; ou Excelente |
| Nível Intrínseco <i>Características Instrumentais</i> | Dimensão Institucional | Gestão Institucional | Qualitativo | Gestão Democrática/ Representação Colegiada | Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) | Não existe; Insuficiente; Suficiente; Muito bom/bem; ou Excelente |
| | | Responsabilidade Social | Qualitativo | Benefício social e contribuição para o desenvolvimento regional | Responsabilidade Social (CPA) | Não existe; Insuficiente; Suficiente; Muito bom/bem; ou Excelente |
| | | Valorização dos Trabalhadores em Educação | Quantitativo | Formação e Profissionalização dos Trabalhadores em Educação | Índice de Titulação do Corpo Docente e dos Técnicos Administrativos (PNP) | Dado Estatístico |
| | Dimensão Pedagógica | Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico | Qualitativo | Organização didático-pedagógica da instituição | Projeto Pedagógico Institucional (PPI) | Não existe; Insuficiente; Suficiente; Muito bom/bem; ou Excelente |
| | | Verticalização do Ensino | Quantitativo | Verticalização do Ensino | Índice de Verticalização do Ensino (PNP) | Dado Estatístico |
| | | Acesso, Permanência e Desempenho | Quantitativo | Eficiência Acadêmica | Índice de Eficiência Acadêmica (PNP) | Dado Estatístico |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vale ressaltar novamente a intencionalidade por traz da construção destes indicadores, as opções que elencamos aqui não inviabilizam outras formas de compreensão da qualidade social da educação no referido contexto. Podemos evidenciar ao longo desta redação como a qualidade social da educação se apresenta junto aos documentos normativos/regulatórios dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia porém esse tipo de qualidade não é desvelada, não possui uma definição clara nestes mesmos documentos o que dificulta a sua própria mensuração. Moraes *et al.* (2013; 2015), já havia feito uma sinalização sobre a necessidade de adequação de instrumentos avaliativos a realidade da nova institucionalidade trazida com os Institutos Federais referindo-se as dimensões apresentadas pelo SINAES. A construção dos indicadores, segue em alguma medida o mesmo raciocínio e a mesma lógica do SINAES, porém com foco exclusivo na realidade dos Institutos Federais visando a percepção institucional da qualidade social da educação. A não-definição da qualidade social dentro dos cenários educativos, abre brechas e dificuldades para a sua não-implementação.

Importante considerarmos a construção dos indicadores na forma como eles se materializam no interior da instituição, como se concretizam fora do plano das ideias tendo como base os documentos institucionais e índices já consolidados (e utilizados) junto as avaliações no conjunto da RFEPCT. Incorporar os documentos institucionais nesta construção dos indicadores faz com que o nível da avaliação da qualidade seja elevado, pois utiliza-se de critérios já debatidos no interior das comunidades institucionais, além da própria Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, em consonância a toda a legislação educacional vigente. É fundamental reconhecermos que tanto os documentos institucionais (PNL, PDI, PNP, CPA e/ou PPI) são produtos resultantes da natureza política das instituições, refletem os interesses e as demandas das comunidades acadêmicas, a sua percepção esta – dentro da sua diversidade e individualidade – no conjunto dos indicadores.

De qualquer forma, os indicadores que desenvolvemos se mostram como um primeiro movimento teórico-analítico e prático na busca por elementos que sejam de fácil assimilação pelas comunidades acadêmicas e de fácil execução pelas equipes gestoras. Apresentamos um modelo criado à luz do referencial teórico explicitado nessa tese, não ocupando necessariamente um lugar de normatização, regulação ou mesmo obrigatoriedade na adoção do mesmo. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possuem como uma das suas principais características a

diversidade institucional, dentro de um modelo de concepção educacional maior partilhado por todas as unidades, respeitando as suas peculiaridades e os diferentes arranjos estabelecidos no alcance primeiro aos objetivos educacionais. Da mesma forma que ocorre com o SINAES, seria interessante que estes indicadores da qualidade social da educação sejam revistos no tempo, no sentido de dar conta de uma demanda extremamente mutável na tessitura das políticas públicas, especialmente aquelas educacionais, que mesmo sendo de Estado, dependem da vontade política de governo para a sua manutenção.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa escrita se faz necessário retomarmos alguns elementos na consecução deste trabalho investigativo no que se refere ao problema de pesquisa, a tese que defendemos e os objetivos que elencamos nesse intenso processo de imersão teórica no entendimento da qualidade social da educação no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Entendendo o campo mutável da educação no Brasil sob uma perspectiva bourdieana, a partir do atendimento das demandas nacionais de formação de profissionais qualificados, o cenário de desigualdades e vulnerabilidades presentes na constituição dos modelos da Educação Superior brasileiro e as mudanças/influências advindas do processo de globalização, temos como ponto de partida a indagação sobre *como a qualidade social da educação se apresenta no contexto da Educação Superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?*.

Esse tipo de questão passa pelo entendimento do arranjo institucional trazido com a criação dos Institutos Federais e seu papel no contexto brasileiro como um novo elemento no conjunto das políticas públicas educativas, articulando em si as noções de *justiça social* e *qualidade social* como balizadoras de uma proposta democrática e verticalizada de educação emancipadora. Dessa forma objetivamos compreender o fenômeno da qualidade social da educação frente ao contexto emergente da Educação Superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da identificação dos seus pressupostos e os marcos regulatórios da qualidade social da educação no cenário da instituição. Nesse sentido evidenciamos a forma como a qualidade social da Educação Superior se apresenta junto aos documentos legais, analisando os fatores histórico-filosóficos do arranjo institucional imbricados na política pública de Educação Superior atrelada a EPT de fomento a qualidade social da educação, propondo indicadores da qualidade social e aprimorando o desenho do modelo de contexto emergente da Educação Superior à luz das peculiaridades da arquitetura institucional não-universitária da instituição.

O fenômeno da qualidade da educação se estabelece como um jogo bastante complexo e cheio de nuances, a qualidade social – diferente das demais tipologias – emerge como uma demanda social por uma educação que não aprisione e que possibilite ao sujeito a sua emancipação. Essa leitura do fenômeno parte de uma noção muito específica, evidenciamos isso a partir da produção do Estado do

Conhecimento da qualidade social da educação entre os anos de 2009 e 2019, temos aqui uma emergência genuína, fruto de uma perspectiva latino-americana de qualidade educacional. Essa consciência relaciona-se com uma visão tanto prática, quanto teórica da ruptura paradigmática do fomento a esta tipologia da qualidade em contraste com a “qualidade total” da educação, tendo seu lado mais perverso revelado nos países latino-americanos com a implementação de políticas neoliberais iniciadas no final da década de 1980 e estimuladas pela promessa do avanço econômico dos anos de 1990.

A qualidade social da educação relaciona-se de forma muito próxima junto a reconstrução dos movimentos emancipatórios, especialmente daqueles países que carregam a marca das desigualdades e vulnerabilidades sociais estruturantes que por consequência se desdobram inevitavelmente nos processos educativos nos mais variados contextos, níveis e dimensões. Essa relação se estabelece dentro de uma perspectiva dialética e recursiva, simultaneamente esses elementos se estruturam e são estruturados por eles mesmos. No caso dos Institutos Federais percebemos que os movimentos emancipatórios tensionam as instituições públicas no alcance da qualidade social, da mesma forma que a qualidade social da educação tensiona os arranjos produtivos locais no fomento dos movimentos emancipatórios. Exploramos de forma intensa em nossas análises, uma dimensão interna dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia um olhar acompanhando das vivências de dentro para fora, reconhecendo ainda a existência de uma relação interdependente de sociedade e suas demandas para a própria instituição do ponto de vista social.

Podemos entender esse tipo de qualidade como sendo o resultado da luta travada na arena política entre as demandas da sociedade explorada e os desejos da cultura hegemônica burguesa-capitalista. Não nos esqueçamos que o conceito de qualidade não possui um caráter universal, mesmo sendo alicerçada – em alguma medida – no senso comum a partir de uma definição bastante clara e intuitiva. A polissemia presente no conceito opera de forma dialética, pois simultaneamente abarca a ideia de uma educação de qualidade que seja potência para o desenvolvimento humano da autonomia e da criticidade na efetivação de uma sociedade mais justa e um outro tipo de educação que permita há determinado grupo social a continuidade no controle hegemônico da cultura, dos valores, da formação de excelência e da participação política.

O que está em jogo não é uma disputa de narrativas entre o bem e o mal, o certo e o errado, mas temos aqui duas visões de mundo bastante distintas, onde a sua lógica interna possibilite (ou não) uma percepção de sociedade que mantém privilégios historicamente concedidos a grupos específicos, ou na possibilidade de mudança da tessitura social a partir do reconhecimento desses mesmos privilégios de forma responsável. A educação brasileira carrega na sua constituição a marca de uma elite detentora dos meios de produção, carente de uma formação humanística pautada sob os “valores” de soberania, excelência e desenvolvimentista. Enquanto para outros só restava – quando possível – um ensino pautado na instrumentalização de mão-de-obra para o capital com foco no mutável mercado de trabalho, onde a exploração dentro de uma pedagogia da miséria se faz presente a todo instante. Para estes sujeitos a educação não era um privilégio, mas sim uma utopia almejada por alguns e jamais alcançada pela maioria.

Compreender a qualidade da educação como um elemento de aferição do que fora aprendido pelos sujeitos dentro do contexto de uma sociedade desigual, excludente, de poucas oportunidades e de muitas vulnerabilidades, implica em acreditar que o trabalho educativo independe das condições para a sua executabilidade. Ao analisarmos os índices nacionais/internacionais de avaliação universitária – por exemplo – esse aspecto é apontado nas condições de vida dos sujeitos são levadas em consideração os fatores que impactam essa “qualidade” relevam a dinâmica da vulnerabilidade, tendo na fração da realidade exposta pelos resultados das avaliações em larga escala a representação do plano concreto e material da vida social. Esses movimentos nos chamam a refletir sobre possibilidades e entendimentos sobre o que é a qualidade e o seu papel no cenário de desenvolvimento profissional, ético e cidadão dos sujeitos, para além da mera instrução ou a assimilação de conteúdos e conceitos curriculares.

A Educação Superior desempenha um papel estratégico no desenvolvimento das nações a partir da promoção das aprendizagens, habilidades e conhecimentos necessários na formação de quadros profissionais especializados que posteriormente atuarão junto a sociedade em diferentes setores, possibilitando ainda o seu desenvolvimento nas suas mais diversas esferas e dimensões do arranjo social. É importante considerarmos nesse espaço o incentivo a vida em sociedade, a assimilação de instrumentos de compreensão da realidade, possibilitando e estimulando a participação dos sujeitos em relações sociais amplas e diversificadas.

Igualmente fundamental incorporarmos em nosso entendimento o papel da Educação Superior e a ideia de (trans)formação dos sujeitos dentro de uma perspectiva cidadã, fazendo-o um importante agente da mudança social que queremos, com autonomia e criticidade, requisito fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária dentro de princípios e valores éticos, sustentáveis e socialmente responsáveis. Por mais simples que pareça essa missão ela encontra diversos entraves para a sua efetivação passando pelo próprio arranjo institucional, seu projeto político-educacional, o contexto político no qual se insere, as demandas dos sujeitos e a sua ação no mundo.

A Educação Superior no Brasil se apresenta de diferentes formas e de variados formatos atendendo a diferentes interesses, tanto sociais quanto mercadológicos. Esses arranjos institucionais foram criados ao longo do tempo considerando as crescentes demandas de formação, modernização dos processos do mundo/mercado de trabalho, de financiamento internacional para o desenvolvimento nacional, de entendimentos sobre o papel da educação institucionalizada, entre outros. De qualquer forma a concepção moderna de uma Educação Superior como elemento preponderante no desenvolvimento do país, emerge a partir da importância dos processos de industrialização do Brasil, mais especificamente na segunda metade do século XX. Considerando a hegemonia da perspectiva burguesa assimilada nos processos educativos onde as oportunidades não eram para todos, mas destinadas apenas a elite, aos “demais trabalhadores” cabia o trabalho braçal pois o intelectual já era determinado antes mesmo do nascimento dos sujeitos vinculando-se diretamente a sua identidade coletiva de classe.

Na diversidade das IES encontramos a preponderância do desenvolvimento intelectual/teórico dos sujeitos em detrimento do conhecimento de caráter prático relacionado a ao fomento de soluções de problemáticas locais, algumas vinculadas exclusivamente ao mundo do trabalho, outras articulando na prática institucional a relação entre a materialização da teoria no conjunto da materialidade da prática da vida humana, enfim, perspectivas variadas do processo educativo desvelando as influências de agente públicos e/ou privados. Essa postura é extremamente complexa e indica as possibilidades de variáveis que influenciam a tomada de decisão de novas instituições e a concepção de educação que norteará as suas práticas.

A temática da qualidade da educação se torna importante no contexto das IES para além do seu sentido ontológico-filosófico vinculado a um projeto político-

pedagógico de educação. De maneira geral a qualidade vincula-se a avaliação, regulação e supervisão por parte dos órgãos estatais que são os mediadores desse processo na sua essência. Há sempre uma preocupação pairando sob as IES pois a sua não atenção para essa dimensão da educação pode significar a perda de investimentos, incentivos e credibilidade do seu trabalho desenvolvido por parte da sociedade. Por vezes a manifestação da preocupação se dá a partir da construção de mecanismos internos de qualificação dos processos internos da instituição que culminam em movimentos de superação das dificuldades identificadas pela comunidade acadêmica, ou se mostram em “ajustes *pro forma*” dentro dos documentos da unidade de ensino que não refletem as verdadeiras condições do cotidiano acadêmico, mas acabam garantindo a subsistência institucional.

Em nosso país a Educação Superior tem como parâmetros de qualidade da educação o que preconiza a Lei Federal nº 10.861/2004 no conjunto do SINAES que analisa as instituições, seus cursos e o desempenho dos estudantes à luz da melhoria da qualidade da Educação Superior. Esse movimento serve de guia para a orientação da expansão da sua oferta, o aumento constante da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social com foco no compromisso e responsabilidade social das instituições, tendo como elementos preponderantes a valorização da sua missão, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

É importante considerarmos o papel ocupado pela avaliação de desempenho que esmiúça tanto do ponto de vista do controle social da utilização de recursos, quanto no processo de formulação de políticas, criando e estabelecendo de normas para o sistema educacional. Os indicadores utilizados junto ao SINAES são constantemente criticados por trazerem uma concepção de avaliação pautada e sustentada por índices de desenvolvimento a partir de indicadores quantitativos, desenrolados *a posteriori* em *rankings* e valores standardizados, como é percebido pela maioria dos estudiosos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A partir de uma concepção de educação que tenha por base o enfrentamento a desigualdades estruturais temos em 2008 no governo do então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, a sanção da Lei Federal nº 11.892/08 que efetiva o compromisso de construção de uma nação onde a educação é percebida como um elemento fundamental da justiça social no conjunto das políticas públicas setoriais. A força da lei trouxe um novo reordenamento da rede instituições federais que ofertam

a modalidade da EPT, tanto em nível médio (cursos técnicos concomitantes, subsequentes e integrados), quanto superior (especialmente com cursos tecnológicos) e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa institucionalidade nasce dentro de uma perspectiva de educação pautada no viés emancipatório, de valorização da educação pública, dos arranjos produtivos locais a partir de um currículo/práticas verticalizadas e uma relação íntima com o mundo do trabalho a condição objetiva da existência humana e de justiça social. Esse arranjo acaba fundamentando seu projeto político-pedagógico-educacional em princípios e valores éticos e estéticos da concepção de educação integral, formação geral humanística e profissional tecnológica, a partir da sua vinculação ao mundo do trabalho e a sua importância no próprio processo civilizatório.

Equiparados a universidades os Institutos Federais rompem a matriz “universidade/escola técnica” tão presente na história das instituições federais que ofertam a modalidade da EPT, infringindo assim a lógica de reprodução do sistema capitalista. Nesse modelo verticalizado a educação em nível médio e superior estão entrelaçadas a uma trama que aglutina todos os sujeitos da instituição (comunidade acadêmica), possibilitando uma integração maior e um aumento das perspectivas educacionais para os sujeitos. O espaço da trajetória formativa não se limita e não se prende as grades curriculares do nível de formação, se expandem no contato com o outro e com os outros, a partir de experiências diversificadas e com o incremento da pesquisa e da extensão por consequência. Vivenciamos uma perspectiva diferenciada no *modus operandi* de uma nova arquitetura institucional no cenário da educação brasileira para além de uma política única e exclusiva de governo como muitos achavam a época, mas sim uma política pública educacional de Estado.

Inevitavelmente as questões relativas à qualidade da educação no cenário da institucionalidade trazida com os Institutos Federais seriam colocadas no campo de discussão, mesmo que preconizada anteriormente a sua criação nos documentos normativos. Os preceitos da qualidade social estão latentes nos documentos institucionais em vários momentos como na indicação da concepção político-pedagógica, na proposta de consecução dos objetivos educacionais, na promoção da dinâmica educação-trabalho-sociedade, na sinalização do atendimento as demandas locais e regionais, enfim, em diversos momentos dos esclarecimentos da política pública. A indicação da qualidade social da educação aparece de forma implícita devendo ser “verbalizada” de forma clara nos documentos institucionais. Pontuando

ainda os fatores e os elementos de sua aferição ou ainda a concepção que a orienta dentro do entendimento da sua multifatorialidade etiológica característica da sua natureza.

No cenário da construção política pública dos Institutos Federais, emergem conceitos de *justiça social* e *vulnerabilidade social* articuladas a própria ideia de *política pública* e *qualidade da educação*. Isso não significa que a institucionalidade trazida com a força da lei é destinada exclusivamente aos “injustiçados” e aos vulneráveis do Brasil, mas sinaliza a necessidade de uma reparação histórica para esses sujeitos que acabam – pela forma como arranjo social se apresenta – ficando a margem dos processos escolarizantes formais. A perspectiva da justiça social como uma possibilidade para uma educação emancipadora serve com um elemento potente para a mudança na qualidade de vida desses sujeitos, em todos os sentidos, desdobrando-se ainda na viabilidade de uma mudança positiva na condição socioeconômica a partir do aumento da escolaridade. A vulnerabilidade social por sua vez é impactada nesse processo deixando de ser tão presente no contexto e aqui não nos referimos apenas ao seu elemento de destaque (a pobreza), mas sim ao conjunto complexo de fragilidades que o próprio conceito denota, respeitando as diferenças dos enquadramentos geográficos na diversidade de *Brasis* que temos no Brasil.

Novamente ressaltamos a essência do caráter político da instituição, e por conseguinte o projeto nela presente como fruto de uma intensa disputa dentro da arena política, já que a sua implementação não se restringe apenas a força da caneta. Nessa construção temos um conjunto de acordos que possibilitam a sua efetivação, um conjunto ainda maior de interesses e influências de distintas proporções na idealização e na formulação do próprio texto legal que representa essa política. Um exemplo desse movimento é a “migração” de alguns Centros Federais de Educação Tecnológica, Unidades Descentralizadas de Ensino, Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas Federais e Escolas vinculadas a Universidades para o modelo de arquitetura organizacional dos Institutos Federais. Não apenas no que se refere a estrutura, mas também a mudança do paradigma educacional¹³⁵ que estas unidades de ensino foram submetidas.

¹³⁵ As instituições não ganham vida apenas por existirem simplesmente, se fazem presente na sociedade a partir dos sujeitos que a integram, dessa forma, a mudança da mentalidade institucional passa necessariamente pela mudança dos sujeitos.

As instituições que listamos anteriormente fazem parte de uma rede de educação centenária (RFEPCT), tendo sua gênese em 1909 com a construção das Escolas de Aprendizes Artífices, no governo do então presidente da república Nilo Peçanha. A mudança gradual do pensamento educacional brasileiro fez com que essas instituições acompanhassem o movimento natural de desenvolvimento da sociedade atendendo a diferentes demandas da modernidade, porém a sua essência instrumentalizadora não se perdeu no todo. Pelo contrário, foi aprimorada dentro de uma proposta pedagógica funcionalista de formação para o trabalho, neste momento a qualidade social da educação não emana como foco, essa é uma preocupação tardia. A qualidade referida nesse projeto institucional está alinhada essencialmente a conceitos como eficiência e eficácia, dentro de uma proposta de formação de mão-de-obra. Romper com práticas cristalizadas no interior dessas instituições demanda muito mais que questões financeiras, de articulação política e boa vontade do Estado, demanda uma incisão cirúrgica na subjetividade institucional e como qualquer procedimento deixa a sua marca.

Dentre as possibilidades teórico-epistemológicas nos utilizamos da leitura e do entendimento do fenômeno da qualidade social da educação dos *estudos críticos* do campo marxista, uma compreensão do mundo pelo enfoque da contradição presente na realidade da natureza das relações sociais. Essa escolha em nenhum momento se faz de forma aleatória como já indicado desde a introdução desta tese, ela é resultado das interações presentes nas relações da materialidade da vida cotidiana e de uma caminhada de descobertas teóricas refletidas na própria prática profissional. Entendemos que a postura epistemológica adotada pelo pesquisador opera como uma lente não só na observação e na análise do objeto de pesquisa, mas também uma possibilidade real da percepção da sociedade, das desigualdades estruturais e da materialidade das práticas humanas.

No conjunto deste estudo buscamos a articulação de diferentes autores na construção lógica do texto e do processo analítico tendo na perspectiva marxista o foco maior dos nossos esforços, especialmente em Karl Marx, Friedrich Engels e Demerval Saviani, contando ainda com a contribuição da proposta analítica de Pierre Bourdieu no campo da sociologia crítica (crítico reprodutivista). O *materialismo histórico-dialético* de Marx e Engels surge no cenário da pesquisa como elemento de compreensão da própria investigação, situada em um tempo e em um momento específico, além do entendimento do fenômeno da qualidade social da Educação

Superior e os elementos que o atravessam, no contexto da política pública dos Institutos Federais. A noção de um tipo de qualidade possível e necessária tem como raiz de análise a perspectiva da *pedagogia histórico-crítica* de Saviani, isso significa assumir as condições presentes na realidade da prática social emancipadora vinculada a melhoria das condições de vida da classe trabalhadora (um dos focos da política educativa dos Institutos Federais) e a sua formação omnilateral como elemento de superação a pedagogia burguesa de exploração e formação geral.

O contexto emergente da Educação Superior é extremamente diverso e mutável, não há um consenso nas comunidades de pesquisa sobre a sua definição, sendo que os modelos de representação construídos até o momento são aproximações do fato social. De qualquer forma se tem como base a tensão existente entre um modelo clássico de universidade com foco na produção do conhecimento como bem público e um outro modelo de universidade pautado no atendimento a demandas sociais ligadas ao mercado. A problemática que temos aqui é novamente a noção de *universalidade da universidade*, esse espaço (chamado contexto emergente) é de difícil aferição justamente pela diversidade das arquiteturas institucionais que ofertam Educação Superior. A Educação Superior não deve ser exclusivamente uma prerrogativa das universidades, pois temos outros espaços acadêmicos que ofertam – dentro das possibilidades do ordenamento jurídico-institucional – esse nível, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; assim para um melhor entendimento e clareza, temos a constituição no Brasil de um espaço universitário bastante vasto e diversificado, atendendo diferentes interesses.

Pierre Bourdieu nos auxilia no entendimento do desenho desse cenário e seus contornos no delineamento das fronteiras onde o fenômeno da qualidade social da educação se apresenta na interação meio social e sociedade mediada pela desigualdade, assim como Karl Marx, Friedrich Engels e Demerval Saviani. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a educação reproduz as desigualdades sociais e compreendendo a forma como os indivíduos e as instituições carregam sem si valores de conhecimento como uma rede de contatos e um *status* justaposto a dimensões econômicas, culturais e sociais (*capital*). Onde a internalização de valores e princípios se constituem sob uma visão de mundo própria e particular, como um elemento que estrutura e é estruturado simultaneamente (existe fora de nós e está em nós), resultado do diálogo com o meio e o meio para conosco (*habitus*). Importante

considerarmos ainda a existência de um espaço específico que opera com uma configuração específica onde os sujeitos “atuam” de determinada forma (*campo*), a partir do nosso *habitus* e do capital adquirido.

A qualidade social da educação é um debate recente no comparativo com outros países da América Latina (em especial, na sua relação com a Educação Superior), sendo muitas vezes de difícil explicitação justamente pelo pouco acúmulo do tema no seu campo conceitual. Isso não se reflete apenas na construção do conhecimento por parte das comunidades de pesquisa, mas sim no subsídio teórico-metodológico de implementação/desenvolvimento de políticas públicas e práticas institucionais de fomento a este tipo qualidade tão necessária no contexto brasileiro. Seus pressupostos e marcos regulatórios estão presentes em diversos documentos da legislação educacional, porém de forma abscorrida e eclipsada por vezes, ou ainda camuflada no interior das diretrizes, a sua presença é perceptível, mas a sua definição não se apresenta de forma clara e explícita nos documentos analisados.

Os fundamentos da qualidade social da educação possuem como princípios os elementos da cidadania e da democracia transversalizando qualquer um dos processos a ela relacionados. Dessa forma, observando a realidade os Institutos Federais buscamos através do processo de transposição, identificar os juízos da qualidade social da educação presentes junto aos documentos citados anteriormente. Destacamos em nossa análise a busca dos elementos: atendimento demandas educacionais dos sujeitos, responsabilidade social, inclusão social, valorização da cultura como agente de transformação, desenvolvimento socioeconômico local/regional, melhoria de qualidade de vida dos sujeitos, estímulo ao desenvolvimento do espírito crítico, combate às desigualdades estruturais, compartilhamento de saberes, desenvolvimento profissional de cidadãos-trabalhadores, emancipação dos sujeitos, garantia do financiamento da educação pública, formação de profissionais em educação, gestão democrática, valorização e formação dos trabalhadores em educação, participação dos sujeitos no ordenamento institucional, educação como potência para o desenvolvimento da cidadania, educação como direito, acesso, permanência e sucesso, garantia de um padrão de qualidade, desenvolvimento humano, difusão de conhecimentos, expansão da educação superior, relação educação/prática social e a autonomia institucional.

Os pressupostos da qualidade social da Educação Superior estão diluídos na legislação educacional, encontramos os princípios expostos de forma mais evidente

junto a Lei Federal nº 13.005/14 (Plano Nacional de Educação 2014 – 2024), o que entendemos como natural, compreendendo o PNE foi construído sobre o viés político-pedagógico da qualidade da educação. Considerando que nos documentos produzidos nas Conferências Nacionais de Educação temos a explicitação do entendimento desta tipologia da qualidade, infelizmente esse conjunto foi suprimido na garantia da lei. A Lei Federal nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) apresenta subliminarmente a qualidade social, sem nominá-la, mas desvelando o entendimento no conjunto. O Documento Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais é bastante rico nesse sentido, pois ao apoiar-se na Lei Federal nº 11.892/08 acaba por trazer à luz a leitura direta e objetiva do que preconiza a legislação de forma contextualizada, evidenciando os movimentos institucionais de garantia de uma educação de/com qualidade social. É bastante claro o viés marxista presente na base da construção da política pública onde perspectivas de educação, sociedade e Estado são atreladas a nomes como Karl Marx, Friedrich Engels e Antonio Gramsci.

Por conseguinte, esses pressupostos têm como origem fatores histórico-filosóficos presentes na ideia de política pública de constituição dos Institutos Federais, a análise documental e bibliográfica nesse sentido é de grande valia pois explicita a trajetória histórica e filosófica desse engendramento institucional. Dessa forma, é evidente o entendimento da necessidade do atendimento das demandas educacionais da classe trabalhadora na perspectiva da instrumentalização alinhada a uma formação humana integral pela ótica da *omnilateralidade* visando o enfrentamento as desigualdades estruturais emergentes da reestruturação produtiva, as transformações do capitalismo e conseqüentemente as relações de trabalho. A dimensão dos fatores histórico-filosóficos nos auxilia na compreensão do papel desta estrutura institucional no campo da educação brasileira. De alguma maneira, essa pode ser a justificativa para a qualidade social da educação não aparecer de forma explícita nos documentos, pois a todo momento surgem elementos que corroboram a sua existência na trama política-institucional.

Não podemos ser ingênuos em acreditar que o arranjo político se dá apenas sobre o olhar o cidadão-trabalhador, a política é um arranjo e no caso da EPT houve um (re)arranjo na sua constituição enquanto política pública. A articulação política na sua concepção beneficia ambos os lados, pois possibilita a ascensão social por parte dos sujeitos tendo no processo educativo a mola propulsora para mudanças

socioeconômicas e atende as demandas diretas do empresariado quanto ao que se refere a formação qualificada de mão-de-obra fomentando o desenvolvimento social ao investir nos arranjos produtivos locais e efetiva função garantista do Estado na promoção de mudanças estruturais a partir da articulação de políticas setoriais interrelacionadas na promoção da justiça social, equidade e inclusão social. Diferente de um modelo pautado na formação para o *mercado de trabalho* tendo como princípios os conceitos mercadológicos de eficiência e eficácia que possibilitam uma formação alinhada a noção de produção máxima com o mínimo de recursos, tendo como fim o alcance das metas estabelecidas. Na concepção de formação humana integral pela ótica da *omnilateralidade*, temos presente a educação humanística como parte indissociável da educação técnica e tecnológica na preparação para o trabalho.

A *politecnia* é um desdobramento dessa concepção política tendo na relação da educação intelectual alinhada a uma educação corporal a implementação de um processo de educação emancipadora. Na busca pela ruptura do paradigma racionalista presente na história das instituições brasileiras de EPT podemos destacar como fatores histórico-filosóficos (pois são frutos da construção humana em um determinado tempo) os elementos do *trabalho enquanto princípio educativo*, da *prática social como fonte de conhecimentos* e a *indissociabilidade das dimensões do processo educativo*. Isso não significa dizer que apenas os Institutos Federais no cenário da Educação Superior brasileira possuem esses componentes constituintes. Outras arquiteturas institucionais incorporam os mesmos nas suas práticas cotidianas, a questão que levantamos aqui é que estas unidades são partes indissociáveis da nova institucionalidade, expressam os valores e as crenças da política pública.

No espaço da Educação Superior os processos avaliativos ganham uma medida de destaque, essa avaliação será o elemento de diferenciação entre as IES no sentido do reconhecimento social. Esse fenômeno não é um privilégio do Brasil, instituições através do globo disputam constantemente as melhores posições em *rankings* nacionais e internacionais, especialmente o modelo de arquitetura institucional “universidade”, entendido como sendo o centro da produção do conhecimento teórico-prático, técnico e tecnológico da sociedade. Buscamos provocar essa premissa a partir de outras possibilidades na ordem avaliativa. O SINAES preconiza o respeito as características de diversificação e diferenciação dos arranjos institucionais, porém esse movimento é pouco perceptível nas avaliações, pois tem-se uma noção de Educação Superior atrelada ao modelo universal de

universidade. Para além, a avaliação institucional pouco que se atem a qualidade social da educação ofertada, esse ingrediente é incorporado junto a leitura da responsabilidade social não respeitando características próprias dessa tipologia.

Na construção de indicadores de aferição da qualidade social da Educação Superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia levamos em conta a identidade institucional imbricada a efetivação da política pública, a nova institucionalidade traz características antes não vistas no conjunto do sistema educativo brasileiro. Os indicadores da qualidade social foram elaborados considerando a sua *validade* na expressão dos resultados, a *credibilidade* a partir da segurança nas fontes de dados oficiais que os subsidiam, a *inocorrupibilidade* na articulação entre fatores quantitativos e qualitativos e a *comparabilidade* no exercício da conferência entre as unidades de ensino dos Institutos Federais. Esses indicadores buscam expressar em termos gerais a totalidade, a relevância, a simplicidade e a utilidade do processo avaliativo institucional, tanto interno quanto externo, deixando claro que esse movimento expressa uma possibilidade, uma construção teórica apresentada a partir de um entendimento/visão de mundo particular, ainda a possibilidade de inclusão ou mesmo exclusão de elementos constituintes.

A complexidade existente na conformação da instituição nos exigiu um esforço teórico-metodológico na construção destes indicadores de qualidade social, sendo importante ressaltar a elaboração conceitual presente em cada etapa do processo. Os *níveis* extrínsecos e intrínsecos foram criados no sentido de evocar o enfoque da macropolítica institucional no olhar para os indicadores, a partir de uma posição que considere os fins e objetivos políticos da educação expressos pelas políticas e os mecanismos utilizados para sua efetivação. As *dimensões estruturantes* (política, social, institucional e pedagógica) operam como o foco de uma lente convergente pois ajudam a afunilar o entendimento do indicador para um espaço específico da prática institucional, a partir de *categorias* que funcionam como guias teóricos para que a ideia primeira presente em cada uma das dimensões não se perca. O *tipo de indicador* (quantitativo ou qualitativo) memora o princípio da inocorrupibilidade de forma a permitir a aglutinação de diferentes perspectivas na conformação do indicador.

Os *indicadores* propriamente ditos estão relacionados as categorias que por sua vez são uma extensão dos princípios da qualidade social da educação que indicamos no apanhado do texto. No sentido de indicar o local da captação dos dados necessários para o processo avaliativo, descrevemos na *fonte* o ponto onde as

informações estão disponibilizadas para tal. Os *marcadores* acabam direcionando o olhar para a consecução ou não dos indicadores, tendo como critérios uma escala gradual de suficiência/insuficiência em indicadores qualitativos, ou ainda a utilização do dado bruto estatístico no caso dos índices quantitativos retirados da Plataforma Nilo Peçanha.

Tendo a realidade dos Institutos Federais como base, adequamos o modelo de contexto emergente para além de um espaço entre duas visões do espaço universitário, mas sim uma estrutura orgânica que articula os princípios de *transversalidade*, *verticalidade* e *territorialidade* na operacionalização de uma política pública, uma proposta didático-pedagógica na perspectiva da construção de redes sociais para o desenvolvimento social na sua relação com o mundo do trabalho. Isso se dá especialmente pela natureza destes espaços e a missão por eles incorporada e (re)significada na tessitura social por diferentes agentes e distintos entendimentos do projeto político-institucional que apresentam aos sujeitos. O debate promovido na adequação do modelo vigente de contexto emergente nos provoca a compreender a natureza das IES no que trata da sua diversidade institucional e a constante falsa relação semântica entre elas.

Novamente reforçamos a ideia de uma Educação Superior pública, gratuita e de/com qualidade social para todos, porém esse argumento não se materializa em um contexto prático. A educação universitária ainda está de posse das elites, o conjunto de políticas afirmativas inclusivas do Estado ainda não dão conta (em sua totalidade) das demandas de formação de determinados grupos historicamente excluídos, um exemplo a ser considerado é o acesso, a permanência e o sucesso de sujeitos vulneráveis em cursos superiores entendidos – no senso comum – como sendo pertencentes a “elite” da Educação Superior (Cursos de Direito, Medicina e Engenharias). A ideia de uma educação de segunda classe para sujeitos de segunda classe é radicalmente inexorável nos cenários dos Institutos Federais. Isso não significa que dificuldades não se apresentam no meio da trajetória dos sujeitos, mas o contexto emergente da Educação Superior que opera nesse paradigma formativo denota (na relação dialética existente entre os modelos de universidade liberal e de universidade tradicional) um arranjo diferenciado, pois pauta-se sob o olhar concentrado na disposição da política pública agregadora.

Importante compreendermos os movimentos institucionais quanto a garantia da qualidade social da educação pública universitária, o Estado precisa fortalecer e

fomentar a criação de mecanismos políticos no estímulo a sua implementação, despertando assim a importância da educação pública, a revisão dos modelos de qualidade apreciados/instalados nos espaços de ensino pelos gestores e demais membros das comunidades acadêmicas. A qualidade da Educação Superior é bastante questionada em nossa sociedade, especialmente no contexto da educação pública voltada para a maioria da população marginalizada e excluída dos processos educativos. A não-efetivação da qualidade social compromete o fortalecimento de uma sociedade organizada e emancipada, capaz e decidida a exigir do Estado a oferta dos seus direitos de cidadania como os civis, políticos, sociais, culturais e econômicos, incluindo os educacionais. Da mesma forma que a executabilidade depende da existência de um referencial claro, consonante do desejo e das intenções da sociedade sobre o esperado de uma educação de qualidade.

A noção de qualidade da educação deve se apresentar para além da assimilação pura e simplesmente da apropriação de saberes e conhecimentos das diversas áreas do conhecimento, é fundamental incorporarmos nesse contexto a qualidade de vida como reflexo de uma concepção de educação pautada na transformação da realidade social e a superação das desigualdades. O modelo de sociedade capitalista que vivemos faz da educação (mesmo a pública) uma mercadoria descartável, onde a sua qualidade é mensurada pelas relações de consumo presentes na lógica dos modos de acumulação de capital.

A qualidade social da Educação Superior rompe esse movimento, tendo como resultado a possibilidade de emancipação a partir da relação de integração entre a democracia e a participação dos sujeitos não apenas no cenário educacional, mas sim a prática social. Temos ainda um longo caminho a consecução no debate nacional da qualidade social da educação desde o esclarecimento/definição/adequação do conceito a realidade brasileira, passando pelas expectativas e função da Educação Superior, às estratégias específicas de melhoria na oferta da qualidade da educação chegando a conscientização e mobilização da sociedade na reivindicação desse direito fundamental.

No contexto da investigação dentro da perspectiva dialética que transversaliza as dimensões deste trabalho, os Institutos Federais se constituem como *antítese* no cenário de um paradigma no qual a Educação Superior brasileira opera como *tese*, considerando a *síntese* da política pública de constituição deste espaço como resultado de um intenso processo de disputas no qual os agentes públicos trazem

para essa arena seus desejos, anseios, acordos, influências e ideários identitários de sociedade.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são um exemplo exequível de um projeto educacional inclusivo, assumindo o contraditório como elemento constituinte da prática social-institucional. A forma como o desenho institucional foi implementado possibilita identificarmos os elementos da qualidade social da educação em seu complexo, mesmo que estes não se apresentem de forma clara, ou mesmo explícita junto aos seus documentos e normativas institucionais. A política pública na qual se vincula está em constante transformação, sendo (re)significada pelos sujeitos para além do que expressa o texto legal, a qualidade da educação é um direito preconizado constitucionalmente. É necessário aplicarmos o “social” junto a este entendimento, esse pressuposto se apresenta como uma alternativa para o arranjo das IES do país no combate as vulnerabilidades e desigualdades educacionais.

Esta investigação apresenta alguns limites importantes de serem destacados, especialmente em função do processo empírico que desenvolvemos, sob a perspectiva da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica. Esses limites foram-nos impostos por uma série de fatores, destacamos o contexto pandêmico que nos foi apresentado com a pandemia do novo coronavírus e as escolhas que fizemos no planejamento do tempo destinado no desenvolvimento desta pesquisa no período de 3 (três) anos. A possibilidade de entrevistas com gestores, discentes, docentes e demais servidores da instituição qualificaria ainda mais a discussão trazida nesta pesquisa para além da construção teórica, transpondo a construção política para a sua significação na prática cotidiana desses sujeitos, a possibilidade de construção de investigação pelo viés do estudo de caso na compreensão dos movimentos da qualidade social da educação na relação teoria e prática de uma unidade descentralizada (campus), ou mesmo a construção de ferramentas metodológicas que evidenciem a materialização da qualidade alinhada a vivência efetiva dos sujeitos juntos aos arranjos institucionais, por exemplo.

Buscamos evidenciar – a partir dos dados produzidos – as possibilidades e os desafios presentes na compreensão do fenômeno da qualidade social da educação no cenário dos Institutos Federais e igualmente para todo o conjunto de IES que representa o arranjo da Educação Superior brasileira. Apontamos aqui algumas perspectivas de estudos na continuação dessa pesquisa no sentido de circundar o

fenômeno da qualidade da educação com foco na sua significação no contexto da educação brasileira de nível superior.

Acreditamos ser interessante a busca dos fundamentos e os pressupostos histórico-filosóficos de constituição em outros arranjos institucionais da Educação Superior no Brasil, indicando a percepção desses em contraposição a própria história das instituições de EPT no modelo *pré* Lei Federal nº 11.892/08 e o movimento de mudança à nova arquitetura institucional assumida com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os indicadores de qualidade social da Educação Superior que desenvolvemos possuem um grande potencial de aplicabilidade – testagem – diretamente no campo empírico específico dos *campi* dos diferentes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Temos aqui a possibilidade de (re)ver a estruturação dos indicadores, ajustá-los e adequá-los a partir da realidade concreta das instituições/unidades de ensino e a mensuração da qualidade social propriamente dita nesse cenário. O contexto emergente da Educação Superior, por ser mutável, permite o aceno constante a oportunidade de revisar seus conceitos estruturantes a partir das distintas realidades e arranjos particulares na estrutura dos Institutos Federais.

Não é nosso objetivo com essa produção intelectual reformar a visão binária do fenômeno da qualidade social da educação no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e da própria sociedade. É importante consideramos a importância das mediações nesse cenário tão complexo que evidenciamos ao longo do texto. Assumir uma perspectiva teórica dialética não implica na simplificação do pensamento binário, o viés crítico possibilita o reconhecimento da realidade para além do diálogo dual, como luta entre contradições apenas. A afirmação da existência de um conflito a partir da divisão de poderes, forças ou mesmo visões de mundo opostas e incompatíveis é um movimento analítico importante auto-regulado pela vigilância epistemológica do pesquisador. A crença simplista da existência do bem e do mal faz com que não consideremos todo o enredamento, diversidade e multiplicidade do contexto que compõem a análise dos fenômenos sociais.

Entendemos que dessa forma tenhamos a oportunidade de construção de um movimento primeiro e necessário para a transformação social pela educação, a partir do entendimento de elementos como a valorização do trabalho pedagógico, do compromisso institucional com a formação cidadã, da superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas, de propostas pedagógicas

democráticas com base na inclusão e na equidade e da garantia do direito a uma educação pública de qualidade para todos. As possibilidades indicadas aqui nessa investigação evidenciam alternativas/oportunidades na aplicabilidade e no entendimento da qualidade social da educação no cenário universitário. Nos provoca a reflexão do tipo de qualidade que desejamos e esperamos da Educação Superior, a partir do seu papel enquanto fomentadora do pensamento crítico, do combate às desigualdades e da formação profissional dos sujeitos. O entendimento da qualidade social surge como uma possibilidade real de rompimento de uma perspectiva elitista desatando os nós do ciclo da pedagogia burguesa que negligencia os direitos fundamentais de determinados grupos, dentro de um contexto famigerado de acumulação do capital e de exploração das fragilidades humanas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- AGAPITO, A. P. F. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, v. 16, n. 32, p. 123-140, 2017.
- AGUIAR, J. V.; BASTOS, N. Arte como conceito e como imagem: a redefinição da “arte pela arte”. **Tempo social**, v. 25, n. 2, p. 181-203, 2013.
- AGUIAR, L. E. V. de.; PACHECO, E. M. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**, v. 3, n. 2, p. 12-42, 2015.
- ALMEIDA, A. J. de. **Responsabilidade social universitária no contexto dos objetivos de desenvolvimento sustentável em universidades da Região Sul do Brasil**. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2020.
- ALTBACH, P. Os papéis complexos das universidades no período de globalização. GUNI. **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a reponsabilidade social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.
- ALVES, A. A. M. Qualidade total x Qualidade social: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do Sul no início do século XXI. In: **Anais Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX ANPED Sul - 2012**.
- ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**. 9. ed., 2010.
- AMARAL, N. C. O Financiamento da Educação dos Jovens entre 18 e 24 Anos: Os desafios para o PNE 2011-2020. In GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. (Org). **Reconfiguração no Campo da Educação Superior**. Séries Estudos em Políticas Públicas e Educação. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- AMORIN, S.; BOULLOSA, R. O estudo dos instrumentos de políticas públicas: uma agenda em aberto para experiências de migração de escala. **Amazônia, Organizações e Sustentabilidade**, v. 2, n. 1, p. 59-69, jan./jun. 2013.
- ANDES, Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior. **Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira**. n° 2, 3ª ed. atual. e rev. Brasília/DF, 2003.
- ANDRADE, A. de. F. B. **Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**. 209 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

- ANTOINE, P. Qu'est-ce que la justice sociale? A la recherche d'une definition. **Archives de philosophie**, v. 24, pp. 564-573, 1961.
- ANTUNES, R. (Org.). **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, R.; SILVA, M. A. M. **O Averso do Trabalho**. Expressão Popular. São Paulo. 2004.
- ARANDA, M. A. de. M.; LIMA, F. R. O Plano Nacional de Educação e a Busca pela Qualidade Socialmente Referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, nº 2, p. 291-313, ago./dez. 2014.
- ARAÚJO, C. A. Á. A ciência como forma de conhecimento. **Ciências & Cognição**, v. 8, p. 127-142, 2006.
- ARAUJO, F. M. de. B.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 31-40, 2009.
- ARAÚJO, R. M. de. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.
- ARBEX, Q. dos. P. F.; ARAÚJO, C. H. dos. S. Práticas Educativas e as Tecnologias na Tríade Ensino, Pesquisa e Extensão no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. **Revista Anápolis Digital**, v. 9, n. 2, p. 1- 16, 2019.
- ARISTÓTELES, **Metafísica vol. I**, 2ª edição. Ensaio introdutório, tradução do texto grego, sumário e comentários de Giovanni Reale. Tradução portuguesa Marcelo Perine. São Paulo. Edições Loyola. 2002.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.
- AZAMBUJA, L. D. de. **A Geografia do Brasil na Educação Básica**. 206 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2010.
- AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 335-344, mai./ago. 2004.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.
- AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. HEY, A. P. Circulação das ideias e internacionalização da Educação Superior. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 296-304, 2017.
- BALBO, G. C. Educação Superior Brasileira: Organização Acadêmica. **REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA DO CURSO DE DIREITO**, 14ª ed., p. 1-21, 2018.
- BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, A. M. Informação e conhecimento na era digital. **Transinformação**, v. 17, n. 2, p. 111-122, Ago/2005.

BARROS, J. D. Teoria e metodologia: algumas distinções fundamentais entre as duas dimensões, no âmbito das ciências sociais e humanas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, nº. 1, p. 273-289, 2013.

BARROS, R. P. de R. **Investimento em Educação e Desenvolvimento Econômico**. Texto para Discussão nº 145. Rio de Janeiro: IPEA, 1997.

BARROS, R.; CARVALHO, M.; FRANCO, S. **Pobreza multidimensional no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2006. (Texto para Discussão, n. 1.227).

BASTOS, C. R. **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, v. 1, 1998.

BAUMANN, R. As Economias Emergentes e o Cenário Internacional, **IPEA – Textos para Discussão**, nº 2235, p. 1-58, 2016.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2a ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). **Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

BERNARDO, J. **Transnacionalização do Capital e Fragmentação dos Trabalhadores**, Boitempo: São Paulo. 2000.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, Control Simbólico e Identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BERTOLIN, J. C. G. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia dos sistemas em tempos de mercantilização. **Avaliação**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 351-383, 2009.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Consultoria da edição brasileira, Danilo Marcondes. Tradução de Desidério Murcho ... *et al.* Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BLEICHER, J. **Hermenêutica Contemporânea**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1998.

BOLÍVAR, A. Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 1, n. 1, pp. 9-45, 2011.

BOMFIM, A. M. do. O Convívio da educação superior com a educação básica nos Institutos Federais: perderemos essa oportunidade? In: ANJOS, M. B. dos.; RÔÇAS, G. (Orgs.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de**

Educação, Ciência e Tecnologia. Série Reflexões. v. 1, p. 77-116. Natal: Editora do IFRN, 2017.

BONETI, L. W.; FILIPAK, S. T. Do direito à Educação Superior ao desafio do acesso para todos. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 13, n. 39, p. 521-540, 2013.

BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. **Escritos de Educação.** 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas,** São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Formação do espírito científico.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu:** sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BOURDIEU, P. **O campo científico.** São Paulo: Ática, 1988.

BOURDIEU, P. **O Senso prático.** Petrópolis: vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004. 86 p.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas:** Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1996.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In.: RICHARDSON, J. (Org.). **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education,** New York, p. 241-258, 1986.

BOURDIEU, P. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estud.** - CEBRAP, São Paulo, nº 96, p. 105-115, 2013.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P.; EAGLETON, T. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BOURGUIGNON, F.; CHAKRAVARTY, S. The measurement of multidimensional poverty. **Journal of Economic Inequality,** nº 1, p. 25-49, 2003.

BRASIL, Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). **Manifesto dos reitores dos**

Institutos Federais. 35ª Reunião Ordinária do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Agosto/2013.

BRASIL, F. G.; CAPELLA, A. C. N. Os Estudos das Políticas Públicas no Brasil: Passado, Presente e Caminhos Futuros da Pesquisa Sobre Análise de Políticas. **Revista Política Hoje**, v. 25, n. 1, p. 71-90, 2016.

BRASIL, Lei Federal nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, que **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**; altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.

BRASIL, Lei Federal nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.** Diário Oficial da União. 06 de agosto de 2013, Ed. 150, Seção 1, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais: Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica**, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC). **Uma nova proposta de Educação Profissional Tecnológica.** Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação, da **Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011.** Diário oficial da União, nº 140, de 22 de julho de 2011. Brasília: DF.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 12, de 05 de setembro de 2008. **Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC).** Diário Oficial da União. 08 de setembro de 2008, nº 173, Seção 1, p. 13-14, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº 01, de 03 de janeiro de 2018. **Institui a Plataforma Nilo Peçanha - PNP, a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – REVALIDE.** Diário Oficial da União. 04 de janeiro de 2018, Ed. 3, Seção 1, p. 10-11, 2018.

BRASIL. Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007. **Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II.** 2007b.

BRASIL. Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007. **Chamada Pública de Propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET.** 2007a.

BRASIL. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Regimento do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF**, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

BRASIL. Decreto Federal nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. **Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências**. Diário Oficial da União. 20 de agosto de 1997, Seção 1, p. 17991, 1997.

BRASIL. Decreto Federal nº 3.860, de 09 julho de 2001. **Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências**. Diário Oficial da União. 10 de julho de 2001, Seção 1, p. 2, 2001.

BRASIL. Decreto Federal nº 5.773, de 9 de maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino**. Diário Oficial da União. 10 de maio de 2006, Seção 1, p. 6, 2006.

BRASIL. Decreto Federal nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino**. Diário Oficial da União. 18 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 2, 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 maio 2006b

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. **Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica**. 2007a.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. Disponível em: <https://goo.gl/sUSXmL>. Acesso em: 20 jun 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Lei Federal nº 6.545, de 30 de junho de 1978. **Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Lei Federal nº 8.711, de 28 de setembro de 1993. **Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras Providências.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 abr. 2004.

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.** Diário Oficial da União, Brasília/DF. Seção 1, ano CXLV, n. 253, 2008b.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Portaria Normativa nº 12 de 08 de setembro de 2008. **Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior.** 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 8 set. 2008 Seção I, p 10. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Portaria Normativa nº 4, de 07 de agosto de 2008. **Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores - 15 CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, de 6 de ago. 2008 – Seção I, p. 19. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC). **Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais.** Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Chamada Pública MEC/SETEC nº 02/2007. **Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET.** 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Chamada Pública nº 002/2007. **Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET.** MEC/SETEC, Brasília, 12 de dezembro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 03, de 20 de julho de 1998**. Dispõe sobre a alteração de turnos de funcionamento de cursos das instituições de educação superior não universitárias. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Glossário de termos, variáveis e indicadores educacionais**, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. **Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 12, de 05 de setembro de 2008**. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 612, de 12 de abril de 1999**. Dispõe sobre a autorização e o reconhecimento de cursos seqüenciais de ensino superior. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 911, de 06 de novembro de 2019**. Cronograma do Censo da Educação Superior 2019. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/ Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5. ed. Brasília: Inep, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016**. Diário Oficial da União, Ed. 98, Seção 1, p. 44, Brasília, DF: CNS, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 580, de 22 de março de 2018**. Diário Oficial da União, Ed. 135, Seção 1, p. 55, Brasília, DF: CNS, 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2008-2011**: projeto de lei. Brasília, 2007.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 5 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Diário oficial da União de 06/01/2021, Ed. 3, Seção 1, p. 19, 2021.

BRUSEKE, F. J. Risco e Contingência. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22, nº 63, p. 69-80, 2007.

BUSSO, G. **El enfoque de la vulnerabilidad social en el contexto latinoamericano**: situación actual, opciones y desafíos para las políticas sociales a inicios del siglo XXI. Santiago, Chile: CEPAL, 2001.

CAIXETA, M. B. **A Cooperação Sul-Sul como nova tendência da cooperação internacional**: o discurso e a prática da cooperação técnica do Brasil com São Tomé e Príncipe para o combate à tuberculose. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional) – Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2014.

CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. (Orgs.). **Pedagogia Socialista – Legado da Revolução de 1917 e desafios atuais**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 320

CALDERON, A. I. Responsabilidade social: desafios a gestão universitária. **Revista Estudos**, nº 34, p. 13-27, 2005.

CAMINI, L. et al. **Educação pública de qualidade social**: conquistas e desafios. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. **Cadernos do observatório**: a educação brasileira na década de 90. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n. 2, out. 2000.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; Ação Educativa. 2006.

CANÇADO, T. C. L.; SOUZA, R. S. de.; CARSOSO, C. B. da. S. **Trabalhando o conceito de Vulnerabilidade Social**. Anais [recurso eletrônico] / XIX. Encontro Nacional de Estudos Populacionais: População, Governança e Bem-Estar, 24 a 28 de novembro de 2014 / São Pedro, SP: ABEP, 2014.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CARAÇA, J. M. G.; CONCEIÇÃO, P.; HEITOR, M. V. Uma perspectiva sobre a missão das universidades. **Análise Social**, v. 31, n. 139, 5. ed., p. 1201-1233, 1996.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARREIRA, D.; SOUZA, A. L. S. **Indicadores da qualidade na educação**: relações raciais na escola, São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CARVALHO, A. **As Normas de Regulação e Supervisão da Educação Superior – Estudo Técnico**. Núcleo de Produção Científica do Instituto de Pesquisas e Administração da Educação (IPAE/RJ), 2020.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Tradução Lia Zatz. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, Unesco, 2007.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poletti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. v. 1, São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cad. Pesqui.**, nº 116, p. 143-176, 2002.
- CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº. 78, p. 57-75, 2002.
- CATANI, A. M. Pierre Bourdieu: um estudo da noção de campo e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais. In: Congresso Português de Sociologia. **Actas**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, Braga, 2004.
- CATANI, A. M.; GUTIERREZ, G. L. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidade. In: FERREIRA: N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. p. 59-75.
- CAVALCANTE, J. F. **Educação Superior**: conceitos, definições e classificações. Brasília, DF: INEP, 2000.
- CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. **A Pesquisa Qualitativa**: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CENCI, A. V.; CAIMI, F. H. Editorial – Justiça Social, **Espaço pedagógico**. v. 26, n. 3, p. 620-623, set./dez. 2019.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 nº 31, jan./abr. 2006.
- CHARLOT, B. Qualidade social da Escola pública e formação dos docentes. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 2005.
- CHAVES, O. P. La cuestión de la calidad de la educación. **Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas**, n. 26, p. 1-11, abr. 2009.
- CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital**. Tradução Silvana Finzi Foá, São Paulo: Xamã, 1996.
- CIAVATTA F. M. A. **O trabalho como princípio educativo** - Uma investigação teórico metodológica (1930-1960). (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.
- CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, I; LIMA, J. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, p. 408-415, 2009.
- CICHOSKI, P. B.; RUBIN-OLIVEIRA; M. Universidade em Contextos Emergentes: O Processo de Internacionalização da UTFPR. **Perspectiva**, Erechim. v. 42, n. 160, p. 07-17, dez/2018

CITTADINO, G. **Pluralismo, Direito e Justiça Distributiva**. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 1999.

CODES, A. **A trajetória do pensamento científico sobre pobreza**: em direção a uma visão complexa. Brasília: Ipea, 2008. (Texto para Discussão, n. 1332).

COGGIOLA, O. **Universidade e Ciência**: Na Crise Global. São Paulo: Xamã, 2001.

como Política Pública. In: ANJOS, M. B. dos.; RÔÇAS, G. (Org.). **As Políticas Públicas e o Papel Social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Série Reflexões na Educação, v. 1, p. 12-34, 2017.

COMPARATO, F. K. Capitalismo: civilização e poder. **Estudos Avançados**, v. 25, n. 72, p. 251-276, 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento Referência – Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília, DF: MEC, 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento Referência – O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração**. Brasília, DF: MEC, 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento Referência – A consolidação do sistema nacional de educação e o Plano Nacional de Educação: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CONNELL, R. **Escuelas y justicia social**. 3ª Ed. Madrid: Morata, 2007.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. **UNlrevista**, v. 1, n 1, p.32-46, 2006.

CORTESÃO, L.; STOER, S. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: SANTOS, B. de. S. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortes, 2002. p. 377-414.

COSTA, N. do. R. **Políticas públicas, justiça distributiva e inovação**: saúde e saneamento na agenda social. São Paulo: Hucitec, 1998.

COSTA, S. L. da.; DIAS, S. M. B. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17, p. 51-60, 2015.

CROSBY, P. **Quality is free**. New York: Mentor/New American Library, 1979.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**: O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 5º ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

- CUNHA, M. V. da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 86-99, 2001.
- CURY, C. R. J. Qualidade em Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, p. 15-31, 2010.
- DAGNINO, R.; DAVIT, A.; THOMAS, H. El Pensamiento en Ciencia, Tecnología y Sociedad en Latinoamérica: una interpretación política de su trayectoria. **Redes**, v. 7, nº 6, p. 13-51, 1996.
- DALAROSA, A. A. Epistemologia e Educação: articulações conceituais. **Publicatio UEPG**, v. 16, n. 2, p. 343-350, 2008.
- DALLA CORTE, M. G. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 357-367, set.-dez. 2017.
- DALLA-CORTE, M. G.; SARTURI, R. C. Políticas públicas para a formação de professores e contextos emergentes na educação superior. **Revista Internacional De Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 2, p.160-181, out./dez. 2015.
- DALLARI, D. de A. **Elementos de teoria geral do Estado**. 32. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2013.
- DARLING-HAMMOND, L.; ASCHER, C. Creating accountability in big city schools. **Urban Diversity Series**, n. 102, 1991.
- DASCAL, M. O auto-debate é possível? Dissolvendo alguns de seus supostos paradoxos. **Manuscrito: Revista Internacional de Filosofia**, v. 29, jul./dez. 2006.
- DEMING, W. E. **Quality, productivity, and competitive position**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study, 1982.
- DEMO, P. **Educação e Qualidade**. 5ª edição. São Paulo: Ed Papirus, 2000.
- DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- DIAS, B. F. B.; MARIANO, S. R. H.; CUNHA, R. M. Educação básica na América latina: uma análise dos últimos dez anos a partir dos dados do programa internacional de avaliação de estudantes (PISA). **RPCA**, v. 11, n. 4, pp. 1-26, 2017.
- DIAS, L. V.; BRITO, W. A. de. Ensino, pesquisa e extensão: nível de alinhamento do princípio da indissociabilidade no IFG. **Anais VII CONEDU - Edição Online**. Campina Grande: Realize Editora, 2020.
- DIDRIKSSON, A. Universidad y bien público en la perspectiva de una sociedad democrática del conocimiento. In: FUENTE, J. R. de. La.; DIDRIKSSON, A. (Coords.). **Universidad, responsabilidad social y bien público: el debate desde América Latina**. Mexico: Universidad de Guadalajara, 2012. P. 61- 97.

DIDRIKSSON, A.; *et al.* Contexto Global y Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. In: UNESCO. **La educación superior en el mercado: Configuraciones emergentes nuevos proveedores**. Venezuela: IESALC/UNESCO, 2008. Cap. 1, p. 1 – 43.

DIEHL, B. T.; TERRA, E. L. Indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão: do legal ao real. **Revista Humanidades**, v. 29, n. 1, p. 133-153, jan./jun. 2014.

DIETERLEN, P. Derechos necesidades básicas y obligación institucional In: ZICCARDI, A. (Org). **Pobreza Desigualdad Social y Ciudadanía: los Limites de Las Políticas Sociales en America Latina**. Buenos Aires. CLACSO, p. 13-22, 2001.

DIMOULIS, D. **Manual de introdução ao estudo do direito: definição e conceitos básicos, norma jurídica, fontes, interpretação e ramos do direito, sujeito de direito e fatos jurídicos, relações entre direito, justiça, moral e política, direito e linguagem**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003.

DOURADO, L. D.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental Textos para Discussões, 2007.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões Estruturais e Conjunturais De uma Política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios, **Cad. Cedes**, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOZOL, M. de. S. **Concepção histórico-crítica da educação: duas leituras. Perspectiva**, n. 21, p. 105-118, 1994.

DRUGG, K. I.; ORTIZ, D. D. **O desafio da educação: a qualidade total**. São Paulo, Makron Books, 1994.

DUBET, F. Democratização escolar e justiça da escola. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008a.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008b.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. 3. ed. Traduzido por Paulo Neves. São Paulo: Martin Fontes, 2007.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. 2º edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1999.

EASTON, D. **A framework for political analysis**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

ESTEVÃO, C. A. V. Das denúncias aos anúncios. In: ENS, R. T.; BONETI, L. W. (Orgs.). **Educação e justiça social**. Ijuí: Editora Unijuí, p. 31-53, 2015.

- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, v. 1, p. 52-71, 2012.
- FACHEL, J. F.; MARIÑO, J. M. F. **A consciência de classe**: um intento de mensuração. *Ensaio FEE*, v. 2, n. 2, p. 119-134, 1981.
- FARAH, M. F. S. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas”. **Rev. Adm. Pública**, v. 50, nº 6, p. 959-979, nov./dez. 2016.
- FARIAS, G. O conceito de justiça de John Rawls e análise crítica de Jürgen Habermas. **Revista Âmbito Jurídico**, n. 166, p. 1-16, 2017.
- FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A Pesquisa Documental nas Investigações de Políticas Educacionais: Potencialidades e Limites. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019.
- FÁVERO, M. de. L. de. A. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2000.
- FAVRETTO, J; MORETTO, C. F. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educação & Sociedade**. v. 34, n. 123, p. 407-424, 2013.
- FECHINE, A. K. F. da. S.; ROCHA, M. F. de. S.; CUNHA, T. H. da. O Neoliberalismo e a Formatação das Políticas Sociais: Desafios Contemporâneos, **Socializando**, nº 2, p. 50-63, 2014.
- FEIGENBAUM, A. **Total quality control**. New York: McGraw-Hill, 1961.
- FELICETTI, V. I. *et. al.* Um Novo Emergente na Educação Superior: Estratégias de Permanência. **Revista Amazônica**, v. 2, n 2. p. 83–102, 2017.
- FERES, J.; MANCERO, X. **El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina**. Santiago de Chile: Cepal, 2001.
- FERMOW, L. A. Materialismo histórico-dialético: base teórico- epistemológica para pesquisa da Educação Profissional. **Anais...** I Jornada do Histedbr-RO. Educação e Marxismo, p. 1-25, 2017.
- FERNANDES, M. **O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha**. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.
- FERRARI, M. A internacionalização dos Institutos Federais: um estudo sobre o acordo Brasil-Canadá. **Educ. Soc.**, v. 36, n. 133, p. 1003-1019, 2015.
- FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, pág. 333-355, dezembro de 2008.

FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. dos. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista LABOR**, v. 1, nº 11, p. 146-159, 2014.

FERREIRA, L. S. Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 3, p. 1-9, 10 abr. 2003.

FERREIRA, N. S. de. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FERREIRA, S. L.; ANDRADE, A.; SOUZA, F. E. C. Reflexões sobre a expansão dos Institutos Federais no estado de São Paulo. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, nº 2, p. 1-19, 2018.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. As reformas da educação superior no Brasil e na união europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances: estudos sobre Educação**. p. 50-67, jan. /dez. v. 17, n. 18, 2010.

FERRETI, C. J. (Org). **Tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis, Vozes, 1994.

FIDALGO; F. S.; MACHADO, L. R. S. **Controle da qualidade: uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento da Cultura Marxista, 1994.

FIGUEIREDO, A. de. M. **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: contexto de influência, produção de texto. e tensões, na construção da política pública, relativa ao processo de criação dos Institutos federais**. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2019.

FIGUEIREDO, A. de. M. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS: A construção de uma nova identidade**. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

FIGUEIREDO, E. S. A. de. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista da UFG**, v. 7, n. 2, p. 13-16, 2005.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: Percursos Teóricos e Metodológicos**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FLACH, S. de. F. Contribuições Para o Debate Sobre a Qualidade Social da Educação na Realidade Brasileira. **Contexto & Educação**, ano 27, nº. 87, Jan.Jun/2012.

FLACH, S. de. F. **Avanços e Limites na Implementação da Qualidade Social da Educação na Política Educacional de Ponta Grossa Gestão 2001 – 2004**. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

FLORES, S. R. A democratização do ensino superior no brasil, uma breve história: da colônia a república. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

- FONTOURA, J. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Possibilidades no Arranjo do Contexto Emergente da Educação Superior. In: CORSETTI, B.; FONTOURA, J. ECOTEN, M. (Orgs.). **Políticas Educacionais: Contextos e Análises Contemporâneas** – Coleção Educação em Debate, v. 1. Casa Leiria, p. 241-259, 2019.
- FONTOURA, J. S. D. de. A. F. **As Práticas de Gestão Educacional e as Políticas de Enfrentamento a Homossexualidade no Espaço Escolar**. 135 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- FONTOURA, J.; CORSETTI, B. A qualidade da educação superior em contexto emergente: uma aproximação na perspectiva da produção acadêmica recente (2007 – 2017). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 3, p. 711 - 726, set./dez. 2018.
- FONTOURA; J. **A Gestão da Educação Superior em Contextos Emergentes: A Perspectiva dos Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre**. 204 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.
- FRANCO, M. E. D. P. Políticas Educacionais (verbete). In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário** vol. 2. Brasília: INEP/Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior, 2006.
- FRANCO, M. E. D. P.; AFONSO, M. R.; LONGHI, S. M. Indicativos de qualidade na gestão da universidade: dimensões e critérios em questão. In: FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 292-318, 2001.
- FRANCO, M. E. D. P.; ZOTKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (Org.). **Educação Superior e contextos emergentes**. Porto Alegre: EdiPUCRS, v. 1, 2016.
- FRASER, N. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, n. 77, p. 11-39, 2009.
- FREDERICO, C. **Consciência Operária no Brasil**, Editora Atira, São Paulo, 1978.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREITAS, A. R. R; NAPIMOGA, M.; DONALISIO, M. R. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, n. 2, p. 1-5, 2020.
- FREITAS, C. A prática em Bourdieu. **Revista Científica FacMais**, v. 1, nº. 1, p. 6-22, 2012.
- FREY, K. **Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2000.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (reexame) das relações entre educação e estrutura econômica social capitalista**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 7. ed., p. 71-90, 2001.

FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set/dez., 1985.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, H. da.; CONCEIÇÃO, M. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

FUKUYAMA, F. **O Fim da História e o Último Homem** [tradução de Aulyde Soares Rodrigues]. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FURTES, R. C.; FERREIRA, L. S.; Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica, **Perspectiva**, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Congresso de Educação Básica – Qualidade na Aprendizagem, **Anais...** Florianópolis, 2013.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GALIAZZI, M. do. C.; SOUZA, R. S. de. A Dialética na Categorização da Análise Textual Discursiva: O Movimento Recursivo entre Palavra e Conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**. v. 7, nº 13, p. 01-22, 2019.

GAMARNIKOW, E. Educação, (in)justiça social e direitos humanos: combatendo desigualdades na globalização turbocapitalista. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, pp. 189-243, 2013.

GARCIA, A. de. C. *et al.* Educação profissional no brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales**, n. 13, p. 1-18, 2018.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2003

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n.1, p.11-30, 2004.

GEIGER, P. **Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo: qualidade total e educação: visões críticas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILLI, P. (Org). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERALDO, A. C. H. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

GEWIRTZ, S. Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. **Journal of Education Policy**, v. 13, n. 4, pp. 469-484, 2006.

GIANEZINI, K. et al. Políticas Públicas: definições, processos e constructos no século XXI. **Revista das Políticas Públicas**, v. 21, nº 2, p. 1065-1084, 2017.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania. **Revista de Educação**. PUC-Campinas. nº 24, p. 17-26, 2008.

GOERGEN, P. Educação Superior entre formação e performance. **Avaliação**, v. 13, n. 3, p. 809-815, 2008.

GOLDMANN, L. **Ciências Humanas e Filosofia**, Difusão Europeia do Livro, São Paulo, 1967.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 118, p. 171-190, 2012.

GOMES, P. J. P. A evolução do conceito de qualidade: dos bens manufacturados aos serviços de informação. **Cadernos BAD**, n. 2, p. 6-18, 2004.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

GOULARTE, M. da. S.; ACKERMANN, S. R. Da Extensão Universitária à Extensão Tecnológica: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua Relação com a Sociedade. **Extensão Tecnológica: Revista De Extensão Do Instituto Federal Catarinense**, v. 2, pp. 9 – 18, 2014.

GOUVEIA, F. P. de. S. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia**, n. 9, p. 1-18, 2016.

GRAMSCI, A. Caderno 11 (1932 - 1933): Introdução ao estudo da filosofia. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, v. 1, Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp. 83 -226, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

- GRAMSCI, A. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.
- GUERRA, Y. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações dos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n 104, p. 715-736, 2010.
- GUILLON, A. B. B.; MIRSHAWKA, V. **Reeducação - qualidade, produtividade e criatividade**: caminho para a escola excelente do século XXI. São Paulo, Makron Books, 1994.
- GUSMÃO, J. B. de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 79, p. 299-322, Jun/2013.
- HADDAD, S. **Juventude e escolarização: uma análise da produção de conhecimentos**. Estado do Conhecimento, n. 8. Brasília, DF: MEC/INEP, 2002.
- HEEREN, M. V.; SILVA, M. L. da. O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 10, p. 1-19, 2019.
- HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes; 1999.
- HEIDEMANN, H. D.; TOLEDO, C. de. A.; BOECHAT, C. A. O trabalho no Brasil: traçado interpretativo de sua história de formação e de sua crítica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 55-67, ago. 2014.
- HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.
- HERÉDIA, V. B. M. Dilemas da globalização. **Qualidade em educação**: um debate necessário. Passo Fundo: Universidade Educação Básica, 1997.
- HERRERA, A. Responsabilidade social das universidades. In: GUNI (Ed.), **Educação superior em tempos de transformação**: Novas dinâmicas para a responsabilidade social. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- HOBBSAWM, E. J. **Era dos Extremos**: O Breve Século XX – 1914-1991. 2ª Ed. Trad. Sob a direção de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- IRIBURE JÚNIOR, H. da. C. Direito à Educação: Uma Questão de Justiça Social. **Direito e Desenvolvimento**, v. 7, n. 2, p. 77-95, 2017.
- ISHIKAWA, K. “**How to apply companywide quality control in foreign countries**”. Quality Progress, 1989.
- JESUS, L. A. F. de.; SANTOS, J. dos.; ANDRADE, G. da. S. B. Aspectos gerais da pedagogia histórico-crítica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, nº 1, P. 71-86, 2019.
- JUNQUEIRA, L. A. P. Descentralização, intersetorialidade e rede como estratégias de gestão da cidade. **Revista FEA/PUC-SP**, v. 1, p. 57-72, nov. 1999.

JURAN, J. **Quality control handbook**. New York: McGraw-Hill, 1951.

KATZMAN, R. **Vulnerabilidad, activos y exclusión social en Argentina y Uruguay**. Santiago de Chile, OIT- Ford. 1999.

KAZTMAN, R. Segregación espacial, empleo y pobreza en Montevideo. In: **Revista de la CEPAL**. nº 85, p. 131-148, 2005.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau**. O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

LACERDA, B. A. Origens e consolidação da ideia de justiça social. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, n. 112, pp. 67-88, 2016.

LACRUZ, A. J.; AMERICO, B. L.; CARNIEL, F. Indicadores de qualidade na educação: análise discriminante dos desempenhos na Prova Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

LAIA, M. G. S. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Instituto Federal) como nova institucionalidade na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): uma análise na perspectiva da Rede de Política Pública**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto a Implementação**. Porto Alegre: Artmed. 2008.

LARANJEIRA, R. Estado da Arte do direito agrário no Brasil. **Anais do XI Seminário Internacional do direito agrário**. Associação Brasileira de direito agrário. Maranhão, 2003.

LARRAIN, J. "Ideologia". In: BOTTOMORE, T. (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LASSWELL, H. D. **Politics: who gets what, when, how**. Cleveland: Meridian Books, 1936.

LEITE, D. **Reformas Universitárias**. Avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, D.; FERNANDES, C. B. (Org.). **Qualidade da Educação Superior: Avaliação e Implicações para o Futuro da Universidade**. Porto Alegre: EdiPUCRS, v. 6, 2016.

LEMAITRE, M. J. Qualidade no ensino superior: desafios e perspectivas para a América Latina. **Boletim técnico do Senac**, v. 37, n. 2, 2011.

LENIN, V. I. **Que Fazer?** As questões palpitantes do nosso movimento. São Paulo: Hucitec, 1979.

LESSA, S. **A ontologia de Lukács**. Maceió: Edufal, 1996.

- LIMA FILHO, D. L. **A reforma da educação profissional no Brasil dos anos noventa**. 403 f. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- LIMA FILHO, D. L.; QUELUZ, G. L. A Tecnologia e a Educação tecnológica: Elementos para uma sistematização conceitual. In: **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte: CEFET-MG, v. 10, n.1, p.29-35, jan./jul, 2005.
- LIMA FILHO, D. L.; TAVARES, A. G. (Org.). **Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades**. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006.
- LIMA, D. C. B. P.; FARIA, J. G.; TOSCHI, M. S. A Produção do Conhecimento na Sociedade da Informação: Reflexões Filosóficas sobre a Pesquisa em Educação. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. 55, p. 373-393, jan./jun. 2014.
- LIMA, D. C. B. P.; OLIVEIRA, J. F. de.; BATISTA, T. C. da. S. Organismos multilaterais e educação. **Revista Educação Em Questão**, v. 54, n. 42, p. 218-245, 2016.
- LIMA, I. G. de.; GANDIN, L. A. Justiça social na educação: pressupostos e desdobramentos práticos. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, pp. 929-941, 2017.
- LIMA, I. G. de.; HYPOLITO, A. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.
- LIMA, L.; BOAS, P. V. (Orgs.). Indicadores de Qualidade da Educação Superior: Aplicabilidade nas Modalidades Presencial e a Distância. **Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, ano 31, nº 43 - Brasília: ABMES Editora, 2019.
- LIMA, M. **Trabalho e educação no Brasil: da formação para o mercado ao mercado da formação**. Curitiba: CRV, 2016.
- LIVEIRA, F. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, F.; BRAGA, R.; e RIZEK, C. (Orgs.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. – São Paulo: Boitempo, 2010.
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- LUCE, M. B. Definição e gestão da política educacional. In: Educação e Constituinte – **Anais**. Conferência Brasileira de Educação, IV, Goiânia, 1986. Tomo I. Cortez Editora; ANDE; ANPED; CEDES, 1986.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Elfos Ed.; 1989.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LYNN, L. E. **Designing public policy**: a casebook on the role of policy analysis. Santa Monica: Goodyear, 1980.

MACEDO, A. R. de. O papel social da universidade. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior**, nº 34, p. 7-12, 2005.

MACHADO, L. R. de. S. Saberes Profissionais nos Planos de Desenvolvimento de Institutos Federais de Educação. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 143, maio/ago. p.352-375, 2011.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. **Fundamentos da Educação Integral Politécnica**: Da Teoria À Prática. Educ. Soc., v. 38, n. 139, p.473-488, 2017.

MACIEL, A. P. B.; ALARCON, A. de. O.; GIMENES, E. R. M. Partidos Políticos e Espectro Ideológico: Parlamentares, Especialistas, Esquerda e Direita no Brasil. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 8, n. 3, p. 72-88, 2017.

MAGALHÃES, C. H. F.; SILVA JUNIOR, J. dos. R.; Limites e possibilidades de apropriação da pedagogia histórico-crítica na prática escolar. **Educação Unisinos**, v. 13, n. 1, p. 51-62, 2009.

MAINARDES, J. Uma pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil. **London Review of Education**, v. 11, n. 3, p. 256-264, 2013.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, nº 75, p. 1-16, jul. 2016. Acesso em: 7 ago 2018.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-16, 2016.

MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARINHO, C. M. De Deus à Diferença trajetória das matrizes filosóficas na educação brasileira. **Filosofia e Educação**, v. 4, n. 1, p. 201-231, 2012.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, v. 17, n. 3, p. 1-6, 2002.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educ. rev.**, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. Crítica ao programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos**. v.1. São Paulo: Edições Sociais, 1975.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri, São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. **Miséria da filosofia**: resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de valorização. ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. SP: Expressão Popular, 2004.

MARX, K. **O Capital** - Livro I crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família**. Tradução de Marcelo Bakes. São Paulo: Boitempo, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Org. de Osvaldo Coggiola. 4ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MASSON, G.; FLACK, S. de. F. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018.

MAZZEI, L. D. **Paul Feyerabend e Marcelo Dascal Debatem a Racionalidade**: Desenhando uma controvérsia. 137 f. (Doutorado em Filosofia) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

MCLENNAN, G. Post-Marxism and the “four sins” of modernist theorizing. **New Left Review**, v. 218, p. 53-74, 1996.

MEDEIROS NETA, O. M.; NASCIMENTO, J. M.; RODRIGUES, A. G. F. Uma Escola para Aprendizes Artífices e o Ensino Profissional Primário Gratuito. **Revista HOLOS**, ano 28, v. 2, 2012.

MEDEIROS, E. A. de. AMORIM, G. C. C. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 3, P. 247-260, 2017.

MEGID, J. N. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 1999.

- MELAZZO, E. S. Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. **Revista Tópos**, v. 4, n° 2, p. 9-32, 2010.
- MELO, A. V. de.; CORREA, A. M. Institutos federais de educação e políticas de ações afirmativas para negros e indígenas: responsabilidades e compatibilidades. **Revista Ciências & Ideias**, v. 11, n. 1, p. 93-107, 2020.
- MELO, M. V. **Três décadas de pesquisa em Educação Matemática**: um estudo histórico a partir de teses e dissertações. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP. 2006.
- MICELI, S. Bourdieu e a renovação da sociologia contemporânea da cultura. **Tempo Social**. v. 15, n. 1, p. 63-79, 2003.
- MINAYO, M. C. de S. Conceito de Metodologia de Pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MINTO, I. W. Educação e Lutas Sociais no Brasil Pós-Ditadura: da Democratização à Ausência de Alternativas. **Revista HISTEDBR**, n° 54, p. 242-262, dez/2013.
- MITCHELL, G. Problems and fundamentals of sustainable development indicators. **Sustainable Development**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 1996.
- MOITA, F. M. G. da. S. C.; NADRADE, F. C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, maio/agosto, 2009.
- MORAES, G. H. *et. al.* **Plataforma Nilo Peçanha**: guia de referência metodológica. Brasília/DF: Editora Evobiz, 2018.
- MORAES, G. H.; KIPNIS, B. Identidade de Escola Técnica vs Vontade de Universidade nos Institutos Federais: uma abordagem histórica. **Linhas Críticas**, v. 23, n° 52, p. 693-716, 2017.
- MORAES, M. A. C. de. *et al.* O SINAES nos Institutos Federais: Adequação e Pertinência no Âmbito da Avaliação Institucional. **Anais do III Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**, p. 1-10, 2015.
- MORAES, M. A. C. de. *et al.* O SINAES nos Institutos Federais: Adequação e Pertinência no Âmbito da Avaliação Institucional. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**, v. 1, n° 6, p. 30-39, 2013.
- MORAES, R. **A educação de professores de ciências: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores**. 398 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n° 2, p. 191-211, 2003.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Rev. e Ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do. C. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOREIRA, M. A.; MASSONI, N. T. **Epistemologias do século XX**: Popper, Kuhn, Lakatos, Laudan, Bachelard, Toulmin, Feyerabend, Maturana, Bohm, Bunge, Prigogine, Mayr. – São Paulo: E.P.U, 2011.

MORENO, J. C. Do Analógico ao Digital: Como a digitalização afecta a produção, distribuição e consumo de informação, conhecimento e cultura na Sociedade em Rede. **OBS***, Lisboa, v. 7, n. 4, p. 113-129, set. 2013.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior - conceitos e práticas. **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 107-127, 2006.

MOROSINI, M. C. et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 13-37, 2016.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes. **Avaliação**, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009.

MOROSINI, M. C.; BITTAR, M. Políticas Públicas (verbete). In: Enciclopédia de Pedagogia Universitária: **Glossário** vol. 2. Brasília: INEP/Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior, 2006.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MORRESI, S.; DONNINI, N.; CERIONI, L. L. Indicadores de calidad en la evaluación de instituciones de educación superior. Algunas consideraciones críticas. **Anais...** VIII Coloquio Internacional sobre Gestion Universitaria de America del Sur, Asunción del Paraguay, 2008.

MOSER, C. **The asset vulnerability framework**: reassessing urban poverty reduction strategies. *World Development*, v. 26, nº 1, p. 1-19, 1998.

MUELLER, C.; TORRES, M.; MORAIS, M. **Referencial básico para a construção de um sistema de indicadores urbanos**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 1997.

MÜHL, E. H.; MAINARDI, E. Educação, justiça social e direitos humanos: desafios da educação escolar. **Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 3, Passo Fundo, p. 738-757, set./dez. 2019.

- MULLER, P.; SUREL, I. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, EDUCAT, 2002.
- MUSSE, R.; KLEIN, S. Um olhar sobre a teoria crítica no Brasil: entrevista com Gabriel Cohn. **Tempo soc.**, v. 30, n. 3, p. 289-300, 2018.
- NACHONICZ, L. A. A epistemologia da educação. **Educar em Revista**, n. 19, p. 53-72. 2002.
- NASCIMENTO, A. R. O.; VELOSO, T. C. M. A. **Institutos federais: uma alternativa a universidade de pesquisa**. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.14, p.134-147, jan./abr. 2016.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino Superior no Brasil: Uma Visão Abrangente. In: DWYER, T.; ZEN, E. L.; WELLWER, W.; SHUGUANG, J.; KAIYUAN, G. (Orgs.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. p. 217-234.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, v. 23, nº. 78, p. 15-35, 2002.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- NOMA, A. K., KOEPEL, E. C. N., CHILANTE, E. F. N. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 10, n. 38, p. 65-82, 2010.
- NOZICK, R. **Anarchy, State and Utopia**. Nova Iorque: Basic Books, 1974.
- OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES. **Análise da Regiões Metropolitanas do Brasil. Construção de Tipologias, Tipologia Social e Identificação de Áreas Vulneráveis**. Rio de Janeiro, 2005.
- OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora PUC, 2010.
- OLIVEIRA, L. J. de.; MASSARO, M. L. As mudanças contemporâneas no mundo do trabalho e o princípio da valorização do trabalho humano. **Scientia Iuris**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 189-209, dez. 2014.
- OLIVEIRA, M. F. de.; MARTINELLI, D. P. Desenvolvimento Local e Arranjos Produtivos Locais: uma revisão sistemática da literatura. **Interações**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 47-58, Jun. 2014.
- OLIVEIRA, R. de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 249-263, 2003.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, S.; ALMEIDA, M. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, p. 155-167, 2009.

OLIVEIRA, S.; ALMEIDA, M. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, 27 jan. 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 2.ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORTIGARA, C.; GANZELI, P. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: permanências e mudanças. In: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (Orgs.). **A educação profissional no Brasil**: história, desafios e perspectivas para o Século XXI. Campinas, SP: Alínea, 2013.

ORTIZ, R. “A procura de uma sociologia da prática”. In: BOURDIEU, P. **Sociologia**, São Paulo: Ática, 1983.

OTRANTO, C. R. “Desvendando a Política de Educação Superior do Governo Lula”. In: **Universidade e Sociedade**. Brasília: ANDES-SN, Ano XVI, nº 38, p. 18-29, 2006.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação profissional e seus reflexos na 212 educação superior. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 122-135, jul.-dez. 2013.

OTRANTO, C. R. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia– IFETs. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 1, nº 1, p. 89-110, 2010.

OTRANTO, C. R. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafio. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 199-226, jan./abr. 2012.

OTRANTO, C. R.; PAIVA, L. D. C. Contextos identitários dos institutos federais no Brasil: implicações da expansão da educação superior. **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 6 n. 16, p.07-20, 2016.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

OZGA, J. **Investigação em políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto: Porto, 2000.

PACHECO, E. M. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

- PACHECO, E. M. **Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Editora Moderna, 2011.
- PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2010.
- PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Limites e Possibilidades. **Linhas Críticas**, v. 16, nº. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.
- PACÍFICO, M. Materialismo histórico-dialético: gênese e sentidos do método. **Argumentos - Revista de Filosofia**, n. 21, p. 220-231, 2019.
- PARANHOS, A. Consciência de Classe e Consciência Possível. **Revista de Cultura Vozes**, n. 8, ano 70, p. 5-28, 1976.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Uma escola do tamanho do Brasil**. 2002.
- PASSONE, E. F. K. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**. v. 43, n. 149, Ago. 2013.
- PATZLAFF, P. M. G.; PATZLAFF, A. C. Gestão Mercadológica e suas Estratégias. **Revista CAP**, v. 4, n. 4, pp. 59-68, 2010.
- PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, v. 16, n. 32, p. 337–356, 2015.
- PEREIRA, L. A. C.; CRUZ, J. L. V. Os institutos federais e o desenvolvimento regional: interface possível. **Revista HOLOS**, v. 4, p. 1-18, 2019.
- PEREIRA, L. T.; ALMEIDA, M. de. S. A Definição do perfil de Vulnerabilidade para acesso à Política de Permanência no Ensino Superior. **Revista GUAL**, v. 8, nº 1, p. 132-154, jan. 2015.
- PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, nº. 108, p. 761-778, Oct. 2009.
- PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham: Chatham House, 1986.
- PILLÃO, D. **A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música**: Estado da Arte. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.
- PIMENTEL e SILVA, C. O método em Marx: uma determinação ontológica da realidade social. **Serv. Soc. Soc.**, n. 134, p. 34-51, 2019.
- PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p. 179-195, 2001.
- PINÇON, M.; PINÇON-CHARLOT, M. A teoria de Pierre Bourdieu aplicada as pesquisas sobre a grande burguesia: uma metodologia plural para uma abordagem pluridisciplinar. **Revista de Ciências Humanas**, nº. 25, p. 11-20, 1999.

- PINHEIRO, C. H. L. **Percepções e Trajetórias Docentes**: mobilidade no contexto da interiorização e expansão do ensino superior público no Estado do Ceará. 252 F. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- PINTO, R. A. Métodos de Ensino e Aprendizagem sob a Perspectiva da Taxonomia de Bloom. **Contexto & Educação**, Ano 30, nº 96, p. 126-155, Maio/Ago. 2015.
- PIRES, M. F. de. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.
- PIZARRO, R. **La vulnerabilidad social y sus desafíos**: una mirada desde América Latina. Santiago de Chile: CEPAL, 2001.
- PIZZIO, A. Embates acerca da ideia de justiça social em relação a conflitos sociais e desigualdades. **Rev. Adm. Pública**, v. 50, n. 3, pp. 355-375, 2016.
- POCHMANN, M. Entrevista. **Revista Poli**: Saúde, Educação e Trabalho. Ano IX, nº 48, Rio de Janeiro. nov./dez. 2016.
- POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 439-452, 2009.
- PRABHU, R., COLFER, C. J. P., DUDLEY, R. G. **Guidelines for developing, testing and selecting criteria and indicators for sustainable forest management**. Toolbox Series, n. 1. Indonesia: CIFOR, 1999.
- RAMOS, C. **Excelência na Educação**: A escola de qualidade total. Rio de Janeiro, Qualitymark, 1992.
- RAMPINELLI, W.; OURIQUES N. (Orgs.). **Crítica à razão acadêmica – Reflexão sobre a Universidade Contemporânea**. Florianópolis: Editora Insular, 2011.
- RAWLS, J. **Justiça como equidade**: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- RAYS, O. A. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Revista Cadernos de Educação Especial**, n. 21, p. 71-85, 2003.
- RIBEIRO, M. Políticas públicas em trabalho, educação e tecnologia: uma história em movimento. **Trab. educ. saúde**, v. 4, n. 2, p. 259-290, 2006.
- RIBEIRO, R. da. C.; MAGALHÃES, A. M. Política de responsabilidade social na universidade conceitos e desafios. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 42, 133-156, 2014.
- RISOPATRÓN, V. E. **El concepto de calidad de la educación**. Santiago do Chile: Unesco; Orealc, 1991.
- ROCHA, S. **Pobreza multidimensional no Brasil**: afinal, do que se trata? Rio de Janeiro: FGV, 2003.

RODRIGUEZ, M. V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico dialético. In: CUNHA, C. da.; SOUZA, J. V de; SILVA, M. A. da. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, p. 131-152, 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: Genealogia do Conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, p.13-59, 2013.

SANTOS, A. L. F. dos.; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42 set./dez. 2009.

SANTOS, B. de. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004a.

SANTOS, B. de. S. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004b.

SANTOS, L. de. A. Reflexões sobre o pensamento social e educacional no Brasil e suas matrizes autoritárias. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, p. 9-25, nov. 2011.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. 19ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, R. dos. Discussões sobre imigrantes no ensino superior. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 14, n. 1, p. 1-11, 2016.

SAQUET, M. A. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, v. 22, n. 43, p. 55-76, jan./jun. 2007.

SARAIVA, E. Introdução à Teoria Política Pública. In: SARAIVA, E.; FERNANDES, E. (Org.). **Políticas Públicas**. Brasília, DF: ENAP, v. 1, 2006.

SARRAMONA, J. **Factores e indicadores de calidad em la educación**. Barcelona, Espanha: Octaedro, 2004.

SARRICO, C. Indicadores de desempenho para apoiar os processos de avaliação e acreditação de cursos. Lisboa: **GEA**; A3ES, 2010.

- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, jul. 2009.
- SAUNDERS, P. **Social theory and the urban question**. Routledge, 2007.
- SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1, p. 15-27, 2016.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, D. *et al.* (Orgs.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007a.
- SAVIANI, D. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, D. NEWTON, D. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas, Autores Associados 2012.
- SAVIANI, D. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007b.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008b.
- SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz/ EPSJV, 1989.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. Prefácio. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, p. 1-11, 2012.
- SCHMIDT, J. P. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos. In: REIS, J. R dos; LEAL, R. G. (Orgs.). **Direitos Sociais e políticas públicas: desafios contemporâneos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.
- SEGENREICH, S. C. D. O PDI como Referente para Avaliação de Instituições de Educação Superior: Lições de uma Experiência. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 47, p. 149-168, 2005.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SEVERINO, A. J. Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

SFORZA, W. C. **La giustizia. Storia di una idea**. Torino: ERI, 1962.

SHARMA-BRYNER, V. Reflexões sobre pós-colonialismo e educação: tensões e dilemas de uma vivenciadora. In: COWEN, R.; KAZAMAS, A.; UNTERALTER, E. (Orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO/CAPEL. v. 2. p. 15-30. 2012.

SHIELDS, D.; SOLAR, S.; MARTIN, W. The role of values and objectives in communicating indicators of sustainability. **Ecological Indicator**, v. 2, n. 1-2, p. 149-160, nov. 2002.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos. **Perspectiva**, v. 23, n. 02, p. 427-446, 2005.

SIERRA, J. M. C. (Org.). **Sistema Básico de Indicadores para la Educación Superior de América Latina**. Editorial Universitat Politècnica de Valencia, 2012.

SIL, V. **Alunos em situação de Insucesso Escolar**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2004.

SILVA JUNIOR, J. dos. R.; CZERNISZ, E. C. da. S. A fundação da universidade tecnológica federal do Paraná no contexto de expansão da educação superior. **Laplage em Revista**, v.1, n. 2, p. 80-92, 2015.

SILVA, A. M. da. A uberização do trabalho docente no brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, nº 34, p. 229-251, set-dez/2019a.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal, RN: IFRN, 2009a.

SILVA, D. C. **A verticalização do ensino nos institutos federais: uma abordagem a partir da percepção do trabalho docente no IFTM**. 104 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Administração das Organizações Educativas) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2017.

SILVA, G. C. da. Epistemologia e Educação: O Problema da Noção de Ciência Aplicada da Educação. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 2, p. 322-337, 2011.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, Ago. 2009b.

SILVA, P. **A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, S. P. da. Educação e justiça social na contemporaneidade: repensando o sentido da docência no âmbito escolar. **Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 3, p. 676-700, 2019b.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 15, n. 3, p. 681-694, 2009.

SIQUEIRA, A. C. “Organismos Internacionais, Gastos Sociais e Reforma Universitária do Governo Lula.” In: NEVES, L. M. W. (Org.). **Reforma Universitária do Governo Lula**: reflexões para o debate. São Paulo, SP: Xamã, 2004, p. 47-72.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educação & Sociedade**, v. 34, nº 124, p. 903-923, 2013.

SOARES, M. B. **Alfabetização no Brasil**: o Estado do Conhecimento. Brasília: INEP/Santiago: Reduc, 1989.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, E. M. de.; ALMEIDA, L. P. de. Políticas públicas para a educação superior no Brasil e a mobilidade estudantil interna. **Trayectorias Humanas Trascontinentales**, n. 4, p. 22-34, 2019.

SOUZA, F. A. **Avaliação da Política Pública de Educação Profissional nos Institutos Federais**: Uma Análise da Experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). 114 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, 2014a.

SOUZA, R. B. de. Formas de pensar a sociedade: o conceito de habitus, campos e violência simbólica em Bourdieu. **Revista Ars Historica**, nº. 7, p. 139-151, 2014b,

SPOSITO, M. E. B. Introdução. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.) **Território e Territorialidades**: teorias, processos e conflitos. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

STOER, S. R. Educação como direito: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social. **RBPAAE**, v. 22, n. 1, p. 129-151, jan./jun. 2006.

TAGUCHI, G. **Introduction to quality engineering**: designing quality into products and processes. Tokyo: Asian Productivity Organization, 1986.

TAPARELLI, L. **Saggio teoretico di dritto naturale appoggiato sul fatto**. 2. ed. Livorno: Vincenzo Mansi Editore, 1851.

TAVARES, M. G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil. In: **Anais IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

TAYLOR, C. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

- TEIXEIRA, C. R. O “Estado da Arte”: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de pós-graduação em Educação: Currículo (1975 – 2000). **Cadernos de Pós-Graduação – Educação**. v. 5, n. 1, p. 59 – 66. São Paulo, 2006.
- TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia**, 2002.
- TEIXEIRA, M. C. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Revista do Curso de Direito – Metodista**, v. 5, n. 5, p. 146-168, 2008.
- TEIXEIRA, N. F. Metodologias de Pesquisa em Educação: Possibilidades e Adequações. **Caderno Pedagógico**, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015.
- TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar em Revista**, n. 10, p. 91-98, 1994.
- THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista da Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27-55, 2006.
- TIJIBOY, A. V. **Novas tecnologias**: educação e sociedade na era da informação. In: SILVA, M. L. da. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- TOBEÑAS, C. J. **La idea de justicia social**. Madrid: Reus, 1966.
- TURMENA, L.; AZEVEDO, M. L. N. de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Rev. Diálogo Educ**. v. 17, n. 54, p. 1067-1084, 2017.
- ULER, A. M. **Avaliação da Aprendizagem**: um estudo sobre a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PUCSP, USP, UNICAMP). Tese de Doutorado em Educação pela PUC-SP, 2010.
- VALLAEYS, F. Que significa Responsabilidade Social? **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, nº 36, p. 35 – 56, 2006.
- VALLIN, P. Aux origines de l’expression “Justice Sociale”. **Chronique sociale de France**, v. 68, pp. 379-392, 1960.
- VAN ZANTEN, A. **Dicionário da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, supl. 1, 2019.
- VERHINE, R. E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Revista Avaliação**, v. 20, n. 3, p. 603-619, 2015.
- VIEIRA, L. O. de. C. **Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1996 a 2011)**. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014.
- VIGNOLI, J. R. **Vulnerabilidad Demográfica en América Latina**: qué hay de nuevo? In: Seminario Vulnerabilidad, CEPAL, Santiago de Chile, 2001.

WACQUANT, L. J. D. O Legado Sociológico de Pierre Bourdieu: Duas Dimensões e Uma Nota Pessoal. **Revista de sociologia e política**, nº 19, p. 95-110, 2002.

WALZER, M. **Esferas da justiça**: uma defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2010.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, G. (Org.). FERNANDES, F. (Coord.). **Weber** – Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13. São Paulo: Ática, p. 79-127, 1999.

WELKER, G. M. **Transversalidade Nas Ações Da Educação Especial: A Realidade Dos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia Do Rio Grande Do Sul**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação, Santa Maria/RS, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease (COVID-19)**: Situation Report – of 22 February 2021. World Health Organization, p. 1-18, 2021.

YOUNG, I. M. Responsibility and global justice: a social connection model. **Social Philosophy and Policy**, v. 23, n. 1, pp. 102–130, jan./2006.

ZANCAN, S. BOLZAN, D. P. V. Contextos emergentes na UFSM: a expansão da pós-graduação. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 244-259, jul.-dez. 2017. CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo soc.**, v. 31, n. 1, p. 195-233, 2019.