

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

HENRY ANTÔNIO SILVA NOGUEIRA

**A IMPORTÂNCIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA NO CONTEXTO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL**

**RIO BRANCO
2023**

HENRY ANTÔNIO SILVA NOGUEIRA

**A IMPORTÂNCIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO CONTEXTO DA DESIGUALDADE
EDUCACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Linha de Pesquisa: História e Políticas de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lourdes Gisi

**RIO BRANCO
2023**

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Sônia Maria Magalhães da Silva – CRB 9/1191

N778i 2023	Nogueira, Henry Antônio Silva A importância dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no contexto da desigualdade educacional / Henry Antônio Silva Nogueira ; orientadora: Maria Lourdes Gisi. – 2023 142 f. ; il. : 30 cm Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Rio Branco, 2023 Bibliografia: f. 132-412 1. Ensino profissional. 2. Igualdade na educação. 3. Institutos federais de Educação, Ciência e tecnologia. 4. Ensino superior. I. Gisi, Maria Lourdes, 1949-. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em CDD. 20. ed. – 378
---------------	---



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 222
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Henry Antônio Silva Nogueira

Aos vinte e sete dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e três, às quinze horas, reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, Prof.^a Dr.^a Rosana Cavalcante dos Santos, Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag Zainko, Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel e Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb Pedroso para examinar a Tese do doutorando **Henry Antônio Silva Nogueira**, ano de ingresso 2019, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. O doutorando apresentou a tese intitulada “IMPORTÂNCIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO CONTEXTO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL” que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17:10hs. Os(as) avaliadores(as) participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações. A Banca recomenda a divulgação da tese sob a forma de artigos científicos, capítulos de livro e apresentação em eventos.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Rosana Cavalcante dos Santos

Participação por videoconferência

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag Zainko

Participação por videoconferência

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb Pedroso

Participação por videoconferência

Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



Dedico este trabalho à minha família
e a todo(a)s que sonham com uma sociedade mais justa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC-PR, em especial a todos do Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Educação e Humanidades, e a Faculdade Diocesana São José - Diocese Rio Branco. Estendo ainda o meu agradecimento ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, no qual sou servidor do quadro efetivo desde 2012, e que apoiou meu estudo em todas as etapas.

Meu agradecimento especial à Profa. Dra. Maria Lourdes Gisi, que com maestria incomparável foi minha orientadora, e se fez de suma importância para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho. Deixo registrado que sem os incentivos, a sabedoria, o acompanhamento e, principalmente, o exemplo dessa ilustre profissional, não teria chegado até aqui.

Minha gratidão a todos os meus familiares, em especial a minha esposa Aldeslândia, minha filha Alycia, minha mãe Profa. Fátima Nogueira e meu pai (in memória) Jaime Bezerra Nogueira, e aos meus irmãos Antônio Carlos, Luiz Fernando e Mylvia, meus alicerces em toda a trajetória de vida.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas, em especial ao meu amigo Antônio Dias de Morães (Toninho), Profa. Valdiza Muniz e Dr. Jenilson Leite, que contribuíram em um momento muito importante para a realização deste trabalho.

Não poderia deixar de citar o(a)s meus/minhas colegas de turma, aos quais homenageio na pessoa do nosso amigo Prof. Carlinho (in memoriam), que nos deixou no decorrer do curso, mas deu o exemplo de que vale a pena enfrentar as dificuldades em busca do que acreditamos.

Muito obrigado a todos e todas!!

RESUMO

Desenvolvemos esta pesquisa vinculados ao Programa de Pós-graduação em educação - Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPN), na linha de pesquisa História e Políticas de Educação, em parceria com a Faculdade Diocesana São José - Diocese Rio Branco. A presente tese se constitui no âmbito das ciências humanas e sociais, com foco na desigualdade educacional, considerando o cenário da educação profissional, no qual estão os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs), no contexto educacional brasileiro. Nos propusemos a responder a seguinte pergunta de pesquisa: qual a importância dos Institutos Federais no contexto da desigualdade educacional no Brasil? Para respondermos a esta questão, focamos no objetivo geral de analisar a importância dos Institutos Federais para a redução da desigualdade educacional no contexto brasileiro. Como objetivos específicos, nosso intuito foi: (i) verificar as concepções teóricas clássicas e contemporâneas que versam a respeito da temática da desigualdade, em específico, a educacional; (ii) demonstrar como se apresenta a desigualdade educacional no caso do Brasil; (iii) compreender como se deu a trajetória da educação profissional no Brasil, no contexto da dualidade educacional e, por último; (iv) investigar sobre o desempenho dos Institutos Federais no cenário educacional do Brasil, analisando estes resultados no contexto da desigualdade no país. Nossa tese está posicionada entre as pesquisas caracterizadas pela abordagem qualitativa, a partir da pesquisa bibliográfica e documental. Os institutos federais fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), vinculados à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), órgão que compõe a estrutura de gestão do Ministério de Educação (MEC). Ao analisarmos os Institutos Federais (IF's) no cenário da desigualdade educacional brasileira, concluímos que estas instituições se estabelecem a partir da concepção de formação de cidadãos qualificados, não somente para a ocupação laboral, mas principalmente para a compreensão da vida em sociedade. Foram criados na perspectiva de uma educação integral, que avança para além da formação para o trabalho, com vistas à formação de cidadãos preparados para atuar de forma consciente em todo o contexto social. São instituições que trazem em sua natureza o combate às desigualdades sociais e têm ampla atuação no contexto das desigualdades educacionais. Assim, os Institutos Federais são instituições de extrema importância para a redução da desigualdade educacional em todas as dimensões, à medida que constroem caminhos para o acesso e a qualidade da educação para os grupos sociais desfavorecidos; além de contribuir para soluções e aperfeiçoamento de políticas públicas que garantam uma educação com qualidade e equidade para todos.

Palavras-chave: Educação Profissional. Desigualdades Educacionais. Institutos Federais.

ABSTRACT

We developed this research in connection with the Graduate Program in Education - School of Education and Humanities, at the Pontifical Catholic University of Paraná (PUC-PR), in the research line of History and Education Policies, in partnership with the Diocesan College of São José - Diocese Rio Branco. This thesis falls within the scope of the humanities and social sciences, with a focus on educational inequality, considering the landscape of vocational education in Brazil, in which the Federal Institutes of Education, Science, and Technology (IFEs) are situated. We aimed to answer the following research question: What is the importance of the Federal Institutes in the context of educational inequality in Brazil? To address this question, we focused on the overall objective of analyzing the significance of the Federal Institutes in reducing educational inequality in the Brazilian context. Our specific objectives were: (i) to examine classical and contemporary theoretical conceptions related to the theme of inequality, specifically educational inequality; (ii) to demonstrate how educational inequality manifests itself in the case of Brazil; (iii) to understand the trajectory of vocational education in Brazil in the context of educational duality, and finally; (iv) to investigate the performance of the Federal Institutes in the Brazilian educational landscape, analyzing these results in the context of inequality in the country. Our thesis is positioned among research characterized by a qualitative approach, based on bibliographical and documentary research. The Federal Institutes are part of the Federal Network of Vocational, Scientific, and Technological Education (RFEPCT), linked to the Secretariat of Vocational and Technological Education (SETEC), an entity within the management structure of the Ministry of Education (MEC). Upon analyzing the Federal Institutes (IFs) in the context of Brazilian educational inequality, we conclude that these institutions are established based on the concept of training qualified citizens, not only for occupational purposes but primarily for understanding life in society. They were created with the perspective of holistic education that goes beyond vocational training, aiming to prepare citizens to conscientiously engage in the entire social context. These institutions are inherently geared towards combating social inequalities and play a significant role in the context of educational inequalities. Therefore, the Federal Institutes are of paramount importance in reducing educational inequality on all fronts, as they pave the way for access to and quality of education for disadvantaged social groups. They also contribute to solutions and the improvement of public policies that ensure quality and equitable education for all.

Keywords: Professional Education. Educational Inequalities. Federal Institutes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Coeficiente de Gini - Brasil - 1990/2011.....	57
Figura 2 - Taxa de matrícula por grupo etário em 2019.....	60
Figura 3 - Taxa de matrícula por grupo etário em 2019 – Brasil e OCDE.....	60
Figura 4 - PISA, proficiência em leitura, países latinos e OCDE.....	62
Figura 5 - Distribuição da população de 25 a 34 anos de idade com educação superior, por nível de qualificação (2018)	63
Figura 6 - Matrículas no ensino fundamental – Brasil – 2015 a 2019.....	64
Figura 7 - Distorção idade-série em % no ensino fundamental - escolas públicas e privadas em 2019.....	65
Figura 8 - Matrículas no ensino médio – Brasil – 2015 a 2019.....	66
Figura 9 - Distorção idade-série em % no ensino médio - escolas públicas e privadas em 2019.....	67
Figura 10 - Percentual de escolas de ensino fundamental por município com acesso à internet – brasil – 2019.....	68
Figura 11 - Pontuação média nas avaliações em matemática e português, do SAEB desde 2011 a 2019, do ensino fundamental (EF) e ensino médio (EM)	70
Figura 12 - Proficiência média do 5º ano do ensino fundamental em português e matemática, por município - SAEB – 2019.....	71
Figura 13 - Proficiência média do 9º ano do ensino fundamental em português e matemática, por município - SAEB – 2019.....	71
Figura 14 - Proficiência média do ensino médio em português, por estado brasileiro - SAEB – 2019.....	72
Figura 15: Proficiência média do ensino médio em matemática, por estado brasileiro - SAEB – 2019.....	72
Figura 16 - Resultados do IDEB de 2005 a 2019, em média, das escolas públicas e privadas, para o ensino fundamental (EF) e ensino médio.....	77
Figura 17 - Taxa % de escolarização em nível superior da população de 18 a 24, no período de 2012 a 2019.....	78
Figura 18 - Evolução média ¹ dos indicadores de trajetória dos ingressantes de 2010 em cursos de graduação – Brasil – 2010-2019.....	80
Figura 19 - Educação profissional no Brasil, nos anos 1942 – 1961.....	90
Figura 20 – Média dos resultados do IGC das instituições públicas (estaduais, municipais e federais), privadas, dos IF's em geral e dos IF's do Norte e Nordeste do País.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas de Aprendizes Artífices – Estado e data de inaugurações.....	83
Quadro 2. Educação profissional no Brasil de 1809 – 1937.....	85
Quadro 3. Algumas mudanças relevantes no período do Regime Militar.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IDEB, anos iniciais do ensino fundamental (2005-2019)	74
Tabela 2 - IDEB, anos finais do ensino fundamental (2005-2019)	75
Tabela 3 - IDEB, ensino médio (2005-2019)	76
Tabela 4 – Matrículas realizadas na RFEPCT e nos IF's de 2017 a 2020.....	114
Tabela 5 – Média de pontos no SAEB nos anos finais do ensino médio do Brasil e por escolas da rede pública (municipal e estadual), privada e dos IF's.....	115
Tabela 6 – Média das notas no IDEB do Brasil e por escolas das redes públicas (municipais e estaduais), privadas e do IF's.....	116
Tabela 7 – Comparação dos resultados das médias do Brasil no SAEB – incluindo e excluindo os IF's.....	117
Tabela 8 – Média dos resultados do SAEB referente ao Brasil e às escolas públicas (estaduais, municipais e federais), privadas e dos IF's do Norte e Nordeste do País.....	118
Tabela 9 – Média dos resultados do IDEB referente ao Brasil e às escolas públicas (estaduais, municipais e federais), privadas e dos IF's do Norte e Nordeste do País.....	119
Tabela 10 – % de matriculados nos IF's, de 2017 a 2020, por Autodeclaração racial.....	123
Tabela 11 – % de matriculados nos IF's, de 2017 a 2020, por nível de renda familiar.....	124
Tabela 12 - Distribuição de matrículas nos IF's por região do Brasil, de 2017 a 2020	125

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET's	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEB	Censo da Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
EAA's	Escolas de Aprendizes Artífices
EaG	Education at a Glance
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFAC	Instituto Federal do Acre
IF's	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PDE	Plano Nacional de educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEJA	Educação de Jovens e Adultos
RFP	Renda Familiar <i>per capita</i>
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNE	Sistema Nacional de Educação
TC	Taxa de Conclusão
TD	Taxa de Desistência
TP	Taxa de Permanência
TRS	Teoria da Reprodução Social
UFAC	Universidade Federal do Acre

Sumário

INTRODUÇÃO	14
MÉTODOLOGIA DA PESQUISA	18
REFERENCIAL TEÓRICO	26
1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE AS DESIGUALDADES.....	31
1.1 A desigualdade na visão dos clássicos gregos Platão e Aristóteles.....	32
1.2 Hobbes, Locke e Rousseau (Sec. XVI a XVIII)	33
1.3 As concepções sobre desigualdade social.....	36
1.4 A desigualdade educacional	43
1.5 A Teoria da Reprodução Social (TRS)	45
a) O <i>habitus</i>	47
b) O Capital Cultural.....	48
c) O poder simbólico	49
2 A DESIGUALDADE EDUCACIONAL NO BRASIL.....	51
2.1 As avaliações em larga escala	52
2.2 A desigualdade educacional no Brasil	56
2.3 A educação brasileira no cenário internacional.....	58
2.4 Desigualdade educacional no ensino básico no Brasil.....	64
2.5 Desigualdade no desempenho educacional – SAEB e IDEB.....	69
2.6 Desigualdade educacional no ensino superior do Brasil.....	77
3 A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A DESIGUALDADE DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	81
3.1 As primeiras escolas de educação profissional no Brasil	82
3.2 A educação profissional no contexto da industrialização	88
3.3 Mudanças na educação profissional na ditadura militar.....	91
3.4 Uma alternativa a dualidade e desigualdade na educação.....	95
3.5 A educação profissional e os avanços no século XXI.	98
3.6 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	101
4 A IMPORTÂNCIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARA A REDUÇÃO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL	105
4.1 Os Institutos Federais no contexto educacional brasileiro	105
4.2 O desempenho educacional dos Institutos Federais.....	113
4.3 Os Institutos Federais na educação básica	114
4.4 Os Institutos Federais na educação superior	119
4.5 Os Institutos Federais e a inclusão socioeducacional	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa constitui-se uma tese de doutoramento, que se desenvolve por meio do Programa de Pós-graduação em educação, Escola de Educação e Humanidades, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), na linha de pesquisa História e Políticas de Educação, em parceria com a Faculdade Diocesana São José - Diocese Rio Branco. Está posicionada no campo das ciências humanas e sociais, e concentra-se nos estudos a respeito da educação e desigualdade educacional no Brasil. Em específico, focaliza na educação profissional e seus efeitos no contexto das transformações sociais, especialmente no contexto da desigualdade educacional, inerente às mudanças de concepções de valores sobre a educação profissional, principalmente nas duas primeiras décadas do século XXI.

Este estudo aborda a questão da desigualdade educacional no contexto brasileiro, com foco na análise da política de educação profissional que se estabelece com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conhecidos também como Institutos Federais ou apenas IF's. Essa política foi configurada em meados dos anos 2000, a partir do entendimento de que a política educacional deve-se voltar para o social. E no que se refere à educação profissional, ainda que ligada diretamente ao mundo do trabalho, essa política constitui-se um instrumento para formação de cidadãos qualificados, não somente para a ocupação laboral, mas principalmente para a compreensão da vida em sociedade.

Os IF's são Instituições Públicas, que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Atualmente, existem um total de 38 Institutos Federais, com mais de 600 campi, que se localizam em todos os estados brasileiros, ofertando educação profissional e tecnológica, em nível básico e superior, nas modalidades a distância e presencial, inclusive em nível de mestrado e doutorado. Esses órgãos foram estruturados a partir da experiência e capacidade instalada de instituições que já trabalhavam no ramo da educação profissional no Brasil - os Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETS), as escolas técnicas e agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Se estabelecem como um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. (MEC, 2023). O artigo Art. 2º da lei de criação dos IF's, descreve:

Institutos Federais são instituições, pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação

com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação stricto sensu. (BRASIL, 2008).

O interesse pessoal em pesquisar sobre a temática apresentada está na própria história de vida deste doutorando. Oriundo do município de Rio Branco-Acre, região provida de poucos recursos e oportunidades, egresso de escola pública, traz o sentimento de que as desigualdades sociais, em suas diversas dimensões, dentre elas as educacionais, dilaceram a sociedade e tiram de certas classes de indivíduos o direito de serem livres. Neste sentido, o incentivo para estudar os Institutos Federais no contexto da desigualdade educacional se dá a partir da leitura da obra *“Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica”*, organizado por Pacheco (2011), na qual os autores descrevem sobre as peculiaridades dessa política de educação. Esse texto sugere que a natureza institucional que permeia a criação dos Institutos Federais constitui o rompimento ideológico com as estruturais educacionais liberais, que prevaleceram até o final do século XX.

Outra influência foram as reuniões do grupo de pesquisa em Política Pública Educacional, coordenado pela Profa. Dra. Maria Lourdes Gisi, onde se abordou essa temática de forma a chamar a atenção para o problema educacional no Brasil, e o quanto isso afeta a vida das pessoas, principalmente das mais desprovidas. Somou-se a isso, a problemática da desigualdade que sempre esteve presente, neste caso, desde o curso de pós-graduação em nível de mestrado em Desenvolvimento Regional, na Universidade Federal do Acre (UFAC), quando pesquisamos sobre a desigualdade econômica na região Norte do Brasil. E ainda, ao fato de atuar profissionalmente como economista, sempre participando ativamente da vida política no Estado do Acre, onde exerceu o cargo de Secretário de Estado de Pequenos Negócios (2015-2018), órgão estadual criado para fomentar a capacitação profissional e o empreendedorismo com base na inclusão social. Esta pesquisa também tem significado importante, por atualmente fazer parte do quadro de servidores efetivos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, do Estado do Acre (IFAC).

A justificativa para realização deste estudo está no fato de que a desigualdade educacional é um problema latente, relevante e urgente de ser compreendido. Esse entendimento é de suma importância para os atores de interesse, uma vez que os efeitos desse problema são devastadores, especialmente para indivíduos que foram historicamente marginalizados pelo capitalismo. O conhecimento a respeito da desigualdade educacional tem ampla relevância social, já que poderá contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Nesse sentido, este estudo abrange os Institutos Federais, os quais são umas das mais importantes instituições de educação pública federal do Brasil. Se estabeleceram como a principal política pública do governo federal, no âmbito da educação profissional, com amplo destaque na Política Nacional de Educação, nos níveis da educação básica e superior. Foram criados no intuito de promover formação preferencialmente técnica, na concepção de uma educação integral, que avança para além da formação para o trabalho, com vistas na formação de cidadãos preparados para atuarem de forma consciente em todo o contexto social. São instituições que trazem em sua natureza o combate às desigualdades sociais e têm ampla atuação no contexto das desigualdades educacionais.

Vale ressaltar, que a eficácia da atuação dos Institutos Federais tem sido alvo de questionamentos no cenário político, especialmente no período de transição no governo federal entre os anos de 2016 e 2022, período no qual se teve um governo mais próximo de uma visão conservadora liberal. Assim, se faz importante contribuir para os esclarecimentos quanto à importância dessas instituições no contexto social, em especial, o contexto educacional brasileiro.

Além disso, a educação, neste caso específico, a educação profissional, é um dos principais meios para a promoção da igualdade social e econômica. Diversos fatores podem influenciar nessa questão, dentre os principais estão o acesso à educação de qualidade e o acesso ao trabalho, além de questões como origem, etnia, gênero, localização geográfica, entre outras.

Nossa pesquisa pode contribuir para romper as principais barreiras e desafios que impedem o acesso e a qualidade da educação para determinados grupos sociais e geográficos, bem como para propor soluções de aperfeiçoamento às políticas públicas que garantam uma educação de qualidade e equitativa para todos. Uma pesquisa nessa área pode contribuir para o conhecimento que norteia o desenvolvimento de políticas educacionais estratégicas, que promovam a melhora no sistema de ensino, com a inclusão e a diversidade no acesso à educação, bem como para a formação de cidadãos mais preparados, conscientes de seu papel social.

No Brasil, a desigualdade educacional é um problema grave, que permeia todo o sistema educacional, e se espalha por todo o território nacional, prejudicando o país inteiro. Embora o acesso à educação seja um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, a educação oferecida deixa a desejar, e é marcada por ser desigual e inadequada, principalmente em regiões mais pobres e menos desenvolvidas.

Dados do Censo da Educação Básica de 2019, mostram que, no Brasil, o ensino médio apresenta grandes distorções ou diferenças de desempenho, quando comparamos os resultados

das escolas públicas e privadas, o que ocorre também no caso do ensino fundamental. A taxa de distorção idade-série do ensino médio na rede pública é superior ao observado na rede privada, um fator negativo para o desenvolvimento dos estudantes. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), mostram que, em específico, no ensino médio, acentua-se a desigualdade educacional. Tendo como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, no ano de 2019, a rede pública escolar obteve nota 3,9, quase a metade da nota obtida pela rede privada, que foi de 6,0. Em referência ao ensino superior, os dados disponibilizados pelo INEP (2021), demonstram outra questão que implica na desigualdade educacional. Em 2019, a cor majoritária declarada pelos ingressantes nos cursos de graduação foi a branca (42,6%), seguida da cor parda (31,1%). A cor preta foi declarada por 7,1%, dos ingressantes, a amarela por 1,7% e a descendência indígena por 0,7%. Essa também é uma questão que justifica este estudo, quando se observa que os grupos étnicos historicamente excluídos, ainda representam uma parte relativamente pequena dos que acessam o ensino superior. Esses dados só demonstram os desafios que o Brasil ainda tem de enfrentar para que se construa um ambiente com o mínimo de justiça social.

O cenário das desigualdades sociais, historicamente, sempre foi uma preocupação. Therborn (2001) considera que as desigualdades são produzidas por processos que ora permitem uma tendência a sua equalização, ora impulsionam maiores desigualdades. A questão educacional é um aspecto indissociável desse contexto.

Levantada a problemática, nossa inquietação se concretiza no seguinte problema de pesquisa que norteia o caminho desta tese: qual a importância dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no contexto da desigualdade educacional no Brasil? Partimos da hipótese de que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições que contribuem para redução da desigualdade no Brasil, tendo em vista sua eficácia no atendimento a grupos de estudantes de classes econômicas menos favorecidas, oriundos de regiões que se localizam fora do eixo de desenvolvimento do país, e que o bom desempenho no que tange à qualidade do ensino, promove a inclusão socioeducacional por meio da educação profissional que ultrapassa a perspectiva da formação de mão de obra meramente para o mercado de trabalho.

Com isso, o objetivo geral desta tese é analisar a importância dos Institutos Federais para a redução da desigualdade educacional no Brasil. Para alcançarmos o objetivo maior desta pesquisa, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) verificar concepções teóricas clássicas e contemporâneas que versam a respeito da temática da desigualdade social e desigualdade educacional;
- b) demonstrar como se apresenta a desigualdade educacional no caso do Brasil;
- c) compreender como se deu a trajetória da educação profissional no Brasil, no contexto da dualidade educacional.
- d) investigar sobre o desempenho dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no cenário educacional brasileiro, analisando estes resultados no contexto da desigualdade educacional no país.

Nossos objetivos estão diretamente ligados à nossa visão de mundo, a qual está diretamente relacionada com a complexidade das transformações sociais que vivemos, com as contradições sociais, dentro de uma base reflexiva social, com o intuito de compreender como realmente situações problemáticas se refletem concretamente na realidade social, sob a perspectiva de emancipação humana, para uma sociedade que existe e coexiste para além de uma ótica meramente capitalista.

Assim, apresentamos esta pesquisa direcionada por uma concepção de investigação bibliográfica e documental. Inspirados no método histórico-dialético, trabalhamos sob a égide das seguintes categorias: totalidade, hegemonia, contradição e mediação bem como nas seguintes categorias de conteúdo: desigualdade social, educação profissional e politécnica, de acordo com a caracterização de Kosik (1963) e Cury (1989), estruturada em um sentido de pesquisa exploratória.

De acordo com Marconi e Lakatos (2006), as categorias do método são importantes conceitos que ajudam a orientar o processo de investigação científica. Essas categorias devem ser cuidadosamente consideradas e aplicadas em cada etapa da pesquisa, para garantir que os resultados sejam confiáveis e úteis para a comunidade científica. As categorias de conteúdo são conceitos ou temas que emergem de um conjunto de dados ou informações coletadas em um estudo de pesquisa. Essas categorias são usadas para organizar e agrupar as informações em grupos significativos, para que sejam analisados e interpretados de forma sistemática.

MÉTODOLOGIA DA PESQUISA

Inspirados no materialismo histórico, para o desenvolvimento desta tese, optamos por utilizar o método dialético. Esse método tem sua base no marxismo e refere-se a “uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e

sociedade), na qual o homem está presente, podendo conhecê-la e transformá-la”. Se constitui a partir da adoção de critérios científicos para a interpretação do mundo real, buscando em cada contexto uma explicação racional para todos os fenômenos que ocorrem.

Segundo Tiviños (1987), o método marxista é capaz de interpretar as leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade, além de considerar sua evolução histórica e a prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. Significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas sobre a sociedade humana.

Ao nos referenciar no método dialético, procuramos compreender as relações entre as estruturas sociais que permeiam nosso tema, as classes sociais nela existentes, e como esses fatores influenciam o percurso social e histórico. O método busca revelar as condições materiais e as forças produtivas que moldam as formas de organização social e as transformações ao longo do tempo. (CURY, 1992).

Adotamos, o enfoque na dialética, em consonância aos escritos do filósofo marxista Karel Kosík¹. A escolha desse método foi motivada pela natureza da nossa pesquisa. Analisar a respeito de políticas que envolvem questões sociais, exige-nos considerar a ideia de contradição social. Ao nos concentrarmos no estudo que envolve política educacional, educação profissional, desigualdade educacional, é prudente levarmos em conta que a sociedade em que vivemos é majoritariamente forjada pelo modo de produção capitalista. Neste caso, consideramos prudente trabalharmos sob o arcabouço do método dialético.

Segundo Kosík (1976), em sua obra "Dialética do Concreto", a dialética é uma forma de pensamento que busca compreender a realidade como um todo complexo e contraditório, em constante transformação e desenvolvimento. Para o autor, a dialética não é apenas uma técnica de argumentação ou um método de investigação, mas também uma abordagem filosófica que busca desvelar a essência das coisas e dos fenômenos. O método dialético constitui-se a partir da crítica à realidade, é uma maneira de pensar para além do que se apresenta imediatamente e uma melhor compreensão da complexidade inerente ao que apresenta, a priori, concretamente.

A dialética, para Kosík, é a capacidade de compreender a realidade em sua totalidade, como um todo complexo e contraditório, em que cada elemento é interdependente e interligado aos demais. É a capacidade de compreender a essência das coisas e dos fenômenos, para além de sua aparência externa, e de compreender a negação e o conflito como parte integrante da

¹ Um militante e filósofo marxista.

realidade. Segundo Kosík (1976) vivemos em um mundo marcado por uma pseudoconcreticidade, sobre a qual o autor ressalta:

A ele [mundo da pseudoconcreticidade] pertencem: o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens [...]; o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos nas consciências dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de serem condições naturais e não imediatamente reconhecíveis como resultado da atividade social dos homens. (KOSIK, 1976, p. 11).

A pseudoconcreticidade indica uma realidade aparente, traz em si a essência camuflada pelo cotidiano. Esta essência, implícita ao fenômeno, quase sempre não é conhecida de imediato, está intrínseca, e geralmente não condiz com o que é aparente. A realidade concreta é, portanto, o fenômeno somado a sua essência. Pertencem ao mundo da pseudoconcreticidade:

o mundo dos fenômenos externos que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens [...]; o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens. (KOSIK, 1976, p. 15).

O rompimento com essa pseudoconcreticidade ocorre no momento em que se desvenda a verdade da realidade social, que se concretiza nas condições de produção e reprodução da existência social. A esse respeito Kosik (1976, p. 19) destaca:

O mundo real não é, portanto, um mundo de objetos ‘reais’ fixados, que sob o seu aspecto fetichizado levam uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendida das ideias platônicas; ao invés, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social. [...] ao contrário do mundo da pseudoconcreticidade, o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade devém. Por esta razão a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade. A destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza.

A dialética transforma a percepção de quem observa, fazendo com que os elementos cotidianos deixem de ser naturalizados e eternizados. Neste sentido, a dialética é um esforço para se perceber as relações reais, sejam sociais ou históricas, adentrando nas entranhas dos fenômenos que se observa.

Segundo o autor, o processo dialético é um instrumento de transformação e desenvolvimento, está além de um método de análise, busca superar as contradições e as alienações da sociedade. O método dialético busca as relações concretas e efetivas por trás dos fenômenos. A compreensão plena dessas relações vai além do processo fenomênico, é o que compreender, o que vem a ser a coisa em si, concreta, que apesar de ser diferente do fenômeno à vista, está representada de forma mediata a ele.

Para Kosik (1976, p. 12) “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde”. A abordagem filosófica que se faz por meio da dialética, busca o entendimento da complexa realidade do todo contraditório, que se encontra em mudança constante, ensejando o conflito e negação na busca de uma prática que mude o paradigma.

No caminho até esse entendimento e conceituação do que realmente é concreto, se faz necessária a abstração do campo prático, haja vista que a realidade se apresenta exclusivamente como campo para a atividade prática cotidiana.

Ainda segundo Kosik (1976, p.10):

No trato prático utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo ‘em situação’ cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

Assim, na busca pelo concreto, é necessário que se estenda a análise para além do campo prático, em uma complexa análise, um processo que envolve abstrações que atingem a essência das coisas. Por meio deste processo evita-se a simples apreensão das manifestações mais aparentes da realidade e se constrói o concreto pelo pensamento.

O método dialético pode ser usado em todas as áreas da vida humana, não apenas na política ou na economia, mas também na arte, na cultura, na educação e na ciência. É possível que a dialética seja um instrumento de superação das limitações impostas pelas estruturas sociais e culturais, permitindo que as pessoas percebam a natureza fluida e mutável da realidade. A dialética não é apenas um método de análise, mas uma forma de pensar, que deve ser aplicada em todas as áreas da sociedade. Através da dialética, as pessoas podem perceber a natureza dinâmica e mutável da realidade. (KOSIK, 1976).

Sobre o método dialético, Gadotti (1995, p. 19), afirma que este “não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo”. De acordo com Konder (2012, p. 08), a dialética significa “o modo de

pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

É nesse prisma que desenvolvemos esta pesquisa a partir da concepção da necessidade de se questionar a realidade educacional brasileira, no que se refere à desigualdade educacional, sob a ótica de uma educação integral humanista, na tentativa de compreender a realidade concreta da relação que os Institutos Federais têm com a problemática pensada neste trabalho, compreendendo que as contradições sociais e as lutas históricas das classes sociais, são características marcantes na formulação das políticas educacionais no Brasil.

Para esclarecer mais sobre a abordagem da nossa pesquisa, elegemos as seguintes categorias de análise: a totalidade, a hegemonia, a contradição e a mediação. Essas análises são elaboradas a partir do cenário educacional brasileiro, contextualizadas ao âmbito da educação profissional, considerando a atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia enquanto política pública de inclusão social e de combate às desigualdades.

De acordo com Cury (1989), a categoria “totalidade” é uma abordagem teórica que busca compreender a sociedade como um todo interdependente, em que as diferentes dimensões (econômica, política, cultural, social, etc.) estão em constante interação e relação. O autor enfatiza que a análise da sociedade deve partir da compreensão de que ela é um sistema complexo, em que as diferentes dimensões não podem ser estudadas de forma isolada, mas devem ser analisadas em sua relação mútua.

Ainda segundo o autor, a categoria “totalidade” busca superar uma visão fragmentada da realidade social e compreender a sociedade em sua totalidade. Nesses termos, a análise da totalidade implica identificar as contradições e as lutas sociais presentes na sociedade, bem como as possibilidades de transformação da realidade. Isso implica reconhecer a diversidade e a complexidade das relações sociais, evitando reduzir a análise a uma única dimensão ou determinação.

Ainda em referência à categoria “totalidade”, Konder (2012, p. 57) “[...] nos lembra que tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros”. A análise por meio da categoria da totalidade busca a conexão de um processo particular com outros processos. A categoria “totalidade” também é fundamental para a elaboração de estratégias políticas e sociais de transformação da realidade. Ao compreender a sociedade em sua totalidade, é possível identificar as forças em jogo e criar propostas de ação que considerem todas as dimensões da realidade social. (CURY, 1989).

De acordo com Oliveira; Oliveira e Santos (2013), a categoria chamada “hegemonia” se refere ao fato de existir uma dominação de grupos de pessoas sobre outras, ou seja, entre classes

sociais, burguesia e proletariados, patrões e trabalhadores, dominadores e dominados, cuja conformação social não se constitui de forma aleatória ou por espontaneidade, mas por movimentos de grupos sociais.

Segundo Cury (1989), nessa categoria (hegemonia) admite-se a existência de uma exploração de determinados grupos de pessoas, geralmente menos favorecidos do ponto de vista de recursos, sendo que estes indivíduos explorados são incapazes de romper tal circunstância. A ideologia dominante se reproduz no interior das suas instituições. Para o autor, a hegemonia é uma abordagem crítica que nos permite compreender as formas pelas quais a dominação se manifesta na sociedade. Ao analisar os discursos, práticas e instituições que sustentam a hegemonia, podemos identificar as contradições e as lutas de poder que estão em jogo. Além disso, essa categoria nos leva a questionar a naturalização da dominação e a buscar alternativas mais justas e democráticas. Isso implica em reconhecer a diversidade de interesses e perspectivas presentes na sociedade a fim de buscar formas de diálogo e cooperação que não sejam baseadas na imposição de uma visão única.

No caso da categoria “contradição”, se constitui em um fundamento do método dialético, pois está no centro da questão do desenvolvimento. Essa categoria do método, é uma abordagem teórica que busca compreender as relações sociais a partir da análise das contradições presentes na sociedade. É central na teoria marxista, que entende as contradições como uma característica intrínseca do modo de produção capitalista. A análise das contradições é uma ferramenta importante para entender os conflitos e as lutas sociais, bem como para identificar as possibilidades de transformação da realidade.

As contradições são entendidas como um conflito entre forças que se manifesta em diversos níveis da sociedade, desde as relações de trabalho até as esferas da cultura e da política. Permite entender a dinâmica das relações sociais e a forma como o poder é exercido na sociedade. Isso implica em identificar as diferentes forças em conflito, suas motivações e interesses, e os efeitos dessa luta sobre a sociedade como um todo. Além disso, a categoria contradição também é fundamental para a elaboração de estratégias políticas e sociais de transformação da realidade. Ao identificar as contradições presentes na sociedade, é possível criar propostas de ação que visem superar essas diferenças e avançar em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. (CURY, 1989).

Quanto à categoria “mediação”, no contexto do método dialético, refere-se ao processo pelo qual as contradições são resolvidas ou superadas. Ela desempenha um papel fundamental na transformação e no desenvolvimento das contradições, permitindo a transição de um estado para outro mais avançado. A mediação é vista como uma força ativa que opera entre os opostos,

buscando conciliar e sintetizar suas características e elementos contraditórios. Ela não apenas medeia a contradição, mas também a supera por meio da negação e da transformação dialética. No contexto da pesquisa, a mediação dialética pode ser aplicada na análise de dados e na formulação de conclusões. Envolve a identificação das contradições presentes nos dados ou nas teorias existentes, a análise de suas interações e o desenvolvimento de novos *insights* e soluções por meio da mediação dialética. A “[...] sua construção se consolida tanto por operações intelectuais, como valorativas apoiadas no conhecimento crítico do real, possibilidade fundamentalmente pela intervenção da consciência”. (MARTINELLI, 1993, p. 137).

Para Cury (1989, p. 21) “as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Essas categorias surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”. São ferramentas que auxiliam na compreensão do todo, cujos elementos estão representados na realidade.

Dando continuidade aos critérios de análise, estabelecemos algumas categorias de conteúdo: desigualdade social, educação profissional e politécnica. A categoria de conteúdo "desigualdade educacional" se refere às disparidades e diferenças de acesso, oportunidades e qualidade da educação entre diferentes grupos sociais, econômicos e culturais. Essa categoria aborda uma série de questões relacionadas à desigualdade de educação, incluindo o acesso desigual, a desigualdade de oportunidades e a desigualdade de qualidade. A categoria de conteúdo "educação profissional" se concentra na preparação de indivíduos para o mercado de trabalho em uma profissão específica, fornecendo habilidades técnicas, certificações, credenciais e aprendizado prático, e no caso da nossa pesquisa, inclui-se a formação integral. A categoria de conteúdo "politécnica" se concentra em uma abordagem educacional que integra conhecimentos teóricos e práticos, em uma perspectiva de formação integral do estudante, que envolve a integração de várias disciplinas acadêmicas e práticas em um currículo unificado, como o objetivo de formar cidadãos conscientes do contexto social ao qual se inserem.

Estabelecido o método e as categorias como caminho que direciona nossa análise, seguimos nas orientações de Marconi e Lakatos (2006) quanto a metodologia. As autoras se refere a um conjunto de princípios, técnicas, processos e ferramentas que são usados para conduzir uma pesquisa, um estudo, um projeto ou uma atividade de ensino. Em outras palavras, a metodologia é o conjunto de procedimentos e estratégias aplicadas no desenvolvimento de uma atividade específica. Constitui uma abordagem sistemática que visa a garantir que as atividades sejam realizadas de maneira eficaz e eficiente, e que os resultados sejam confiáveis e precisos.

Nossa tese está posicionada no âmbito das pesquisas caracterizadas pela abordagem qualitativa, a partir da pesquisa bibliográfica e documental. O procedimento metodológico da abordagem qualitativa se diferencia da quantitativa. Esta última se concentra em coletar e analisar dados numéricos. No caso da qualitativa, a coleta de dados é geralmente feita por meio de entrevistas, observação participante, análise de documentos, bibliografias, entre outras técnicas. Os dados coletados são analisados de maneira descritiva, buscando entender as nuances e complexidades dos comportamentos e experiências dos participantes. (MARCONI E LAKATO, 2006).

Conforme Marconi e Lakatos (2006), a investigação bibliográfica é caracterizada como um tipo de pesquisa que tem como objetivo coletar, analisar e interpretar informações e dados existentes em obras escritas, como livros, artigos, teses, dissertações, entre outros. Nessa análise, o pesquisador busca aprofundar seus conhecimentos sobre um tema específico por meio da análise crítica e reflexiva do que já foi publicado anteriormente por outros autores. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica permite uma compreensão mais ampla e aprofundada do tema de interesse.

Ainda de acordo com essas autoras, a pesquisa documental é caracterizada pela coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, que se constituem como as fontes de informação. É um tipo de pesquisa que tem como objetivo analisar documentos previamente existentes, tais como leis, livros, artigos, relatórios, arquivos, registros, entre outros, com o intuito de coletar informações e dados relevantes para a pesquisa em questão.

Para o tipo de pesquisa documental, é necessário definir uma pergunta de pesquisa clara e objetiva, além de realizar uma busca sistemática de documentos que possam fornecer informações relevantes para responder a essa pergunta. É importante avaliar a confiabilidade e a validade das fontes consultadas e analisar criticamente os dados coletados, a fim de chegar a conclusões confiáveis e fundamentadas.

Assim, iniciamos este trabalho por uma ampla pesquisa bibliográfica, com o intuito de investigar o que a vasta produção acadêmica científica existente já desenvolveu a respeito do nosso objeto de estudo. Pesquisamos principalmente em sítios eletrônicos especializados em produções científicas e em acervos bibliotecários (físicas e digitais) disponibilizadas por instituições de ensino superior, públicas e privadas. Em seguida, realizamos a pesquisa documental, verificando as legislações referentes às políticas educacionais e ao sistema educacional brasileiro, que inclui leis, decretos, portarias, resoluções, etc. No terceiro momento dessa fase, pesquisamos os relatórios e dados estatísticos referentes à educação, em especial, ao

nosso tema, que estão disponibilizados pelos órgãos oficiais do Governo Federal que tratam a respeito da educação.

No Banco de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), não encontramos nenhum trabalho produzido, especificamente, no objetivo aqui proposto. Isso nos mostrou que o trabalho merece plena atenção, considerando que não há pesquisas que tratem da temática na perspectiva a que nos propomos.

Apesar de existir um grande número de trabalhos publicados nas plataformas CAPES e BDTD, que versam a respeito do papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, verificamos que não existe nenhum trabalho que trate em específico da relação dessas instituições com a problemática da desigualdade educacional no cenário nacional brasileiro. Essa informação reforça o caráter do ineditismo deste trabalho, bem como a importância deste para o conhecimento acadêmico e para a formulação de políticas públicas.

Após os levantamentos dos textos e documentos que subsidiam nosso conteúdo, prosseguimos com a sistematização das informações, conforme as categorias de método e conteúdo, e posterior análise dos dados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao tratar do tema da desigualdade educacional, se faz necessário adentrar na perspectiva geral da desigualdade em sentido filosófico. Neste sentido, buscamos nos clássicos um conceito inicial para o nosso trabalho. Em Platão (2001), a desigualdade decorre de uma ordem natural, característica do ser humano e, além disso, Platão não a considera como um fenômeno negativo, ao contrário, a considera meio pelo qual a própria sociedade encontra harmonia. Aristóteles (1985), segue seu mestre Platão na ideia de que o homem regido pelas leis da natureza tende a sociabilidade, com a principal finalidade de ser feliz. Para os gregos antigos, a desigualdade não era vista como um problema, mas como uma tendência que emergia naturalmente entre os homens, e se constituía como uma garantia de paz, à medida que todos aceitassem sua própria condição social. (HANNAH ARENDT, 2009).

Thomas Hobbes (1588-1679), divergindo dos gregos da Grécia antiga, afirma que os homens possuem capacidades naturais que os colocam em condição de igualdade, “são iguais aqueles que podem fazer coisas iguais um contra o outro”. Naturalmente, o ser humano é dotado de certo egoísmo na busca estrita da satisfação de seus interesses individuais, o que o conduz a um estado de insegurança, sendo necessário um Estado Social que estabeleça a paz por

imposição de leis, ao contrário disso, haveria uma situação de guerra generalizada. De acordo com esse autor, esse é o cerne da desigualdade. (HOBBS, 1998, p.78).

Compartilhando da ideia levantada por Thomas Hobbes sobre a desigualdade em estado natural, John Locke (1632 - 1704), ressalta que apesar da possibilidade de existência de conflitos, as relações entre os homens em ambiente de liberdade, tenderiam a ser pacíficas. Nesse caso, a desigualdade resulta exatamente das imperfeições dos processos sociais, atreladas à questão da propriedade, que retiram dos indivíduos da sociedade o estado de liberdade, que seria o estado de igualdade. A igualdade e a liberdade são características naturais dos homens, e à medida que se forma a sociedade, essas características são tolhidas. O autor relaciona a desigualdade com a ausência de liberdade. (LOCKE, 2005).

Rousseau (1999), divergindo de Platão, Aristóteles e Locke, afirma que o homem é o ser solitário por natureza, contrariando a tendência de socialização como defenderam os demais autores que descrevemos até aqui. Porém, Rousseau concorda com a visão de igualdade levantada por Hobbes e Locke, a de que não há desigualdade em estado de natureza humana, ao contrário, todos os homens são naturalmente iguais.

Mencionamos os conceitos de desigualdade em sentido mais amplo, a partir da concepção de autores clássicos como Platão (2001) e Aristóteles (1987) que entendiam a origem da desigualdade na natureza humana, e de Hobbes (1998), (2001), Locke (2005) e Rousseau (1999) que ao contrário dos autores citados anteriormente, defendia que a origem da desigualdade está na intervenção humana a partir de um estado social. Partindo desse primeiro momento, nos dedicaremos em compreender com mais profundidade a abordagem teórica a respeito da desigualdade social.

Dentre os mais destacados autores clássicos que tratam sobre o tema da desigualdade social, estão Friedrich Engels e Karl Marx. Engels (2010), desenvolve a ideia de que a burguesia constitui a aristocracia, corrompida pela ambição ao dinheiro, incapaz de avançar para além do seu egoísmo. A burguesia domina os mais desprovidos, mas se submete aos imperativos do lucro, e o que não o reproduz considera descartável e inoportuno. Para essa classe social, segundo o autor, o mundo gira em função do dinheiro e mais dinheiro, o que configura para eles, a felicidade. O Estado, por meio de leis, tem como principal objetivo proteger a classe dominante (burguesa) em detrimento da classe dominada (trabalhadores). A origem da desigualdade social está na ação humana, deixando a ideia de desigualdade natural em segundo plano.

As ideias de Engels influenciaram o seu contemporâneo Karl Marx (1818 – 1883). Para Marx (2017), a desigualdade social não é natural e sim uma questão política, que se funda

no modo de produção capitalista e é consequência direta do capitalismo. E o Estado é a instituição que representa o interesse dos donos de propriedade. O autor defende que as leis assumem um papel importante no contexto da desigualdade social, tendo em vista que configuram a vontade da classe dominante, a saber - da burguesia.

Para Weber uma classe social se define pelo grau de acessibilidade e exclusão de oportunidades econômicas, seu foco está no modo como algumas posições sociais se restringem a determinados grupos de indivíduos e como essas posições são recompensadas em detrimento de outras. O autor destaca que as classes sociais constituem grupos de indivíduos que se encontram em situações econômicas comuns, sendo que a desigualdade social não está relacionada estritamente à propriedade de meios de produção como defendia Marx, mas também na posse de outros recursos ou habilidades específicas que podem se converter em recompensas econômicas, progresso, ganhos de status social e outras. (WEBER, 2006).

A partir das contribuições de Engels, Marx e Weber, entendemos que Engels, Marx e Weber desenvolveram aspectos diferentes em suas teorias sobre suas causas da desigualdade social. Para Marx e Engels, a desigualdade é um produto direto das relações de produção capitalistas, e viam como única solução para o problema a revolução proletária. Para Weber, a desigualdade é um fenômeno complexo que envolve questões de status e poder, e a solução pode envolver reformas políticas e sociais.

Modernamente, os autores Tilly (2006); Sen (2001); Therborn (2001, 2006 e 2010) ressaltam que a desigualdade social se configura como um fenômeno multidimensional, transversal e durável.

A análise das concepções dos autores clássicos e contemporâneos citados nesse prisma, se torna fundamental na tentativa de compreender a que se deve um dos principais problemas da sociedade moderna, a desigualdade social. Das questões levantadas pelos autores estudados, em comum, se observa o fato de que a ação humana é o fator principal da origem da desigualdade na sociedade.

Neste sentido, o Estado assume um papel de extrema importância no processo social, na medida em que detém o poder das leis e da ordem. Ademais, na visão dos autores que analisam a sociedade a partir da divisão em classes sociais, ao proteger a classe dominante, o Estado se torna um instrumento poderoso de manutenção da desigualdade.

Inicialmente, é importante ressaltar a visão que temos do papel social da educação, pelo qual nos referenciamos nesta tese. Sendo assim, ao trabalharmos com a concepção de uma formação humana integral, que objetiva a emancipação do indivíduo, adotamos igualmente como premissa a concepção de Gramsci (2001, p. 33) que descreve a “escola única inicial de

cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento das capacidades para o trabalho manual e o desenvolvimento das capacidades para o trabalho intelectual”. Uma escola humanista destinada “[...] a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida [...]”.

As análises sobre problemas que envolvem a temática da educação, realizadas por Olin-Wright (1979, 2005); Erikson Goldthorpe e Portocarrero (1979) e Breen (2005), apesar de divergirem quanto ao entendimento de que a escolarização se constitui determinante para a mobilidade social nas sociedades modernas, convergem ao considerar que a educação está entre os principais mecanismos de superação e de reprodução de desigualdades sociais.

No contexto da crise social que ocorreu no início da segunda metade do século XX, prosperou a teoria crítico-reprodutivista, a partir de estudiosos que compreendiam a existência de uma dominação dissimulada da burguesia sobre a população oriunda das camadas sociais de menor prestígio social. Para esses estudiosos, a escola constituía um instrumento de dominação e manutenção da desigualdade social, com permanência da classe dominante no poder. (POULLAOUEC, 2009).

Saviani (2013) descreve os teóricos crítico-reprodutivistas como autores que entendiam o sistema educacional como instrumento de imposição dos interesses da classe dominante, no sentido de manter os condicionantes sociais. Alertava para o fato de haver certa relação de dependência entre a escola e a sociedade, e que a desigualdade educacional se dava tanto no ambiente externo como no ambiente interno escolar.

Ao vislumbrarem a questão da desigualdade educacional para além da meritocracia escolar, Bourdieu e Passeron (1992) propõem a teoria da reprodução social (TRS). Essa teoria da educação é uma abordagem sociológica que busca explicar como a educação é uma ferramenta de reprodução das desigualdades sociais.

Esses autores partem do pressuposto de que as sociedades são estratificadas e que as desigualdades sociais são reproduzidas ao longo do tempo. Essas desigualdades podem ser baseadas em fatores como classe social, gênero, raça, sexualidade, entre outros. Considera a história e a cultura como elementos fundamentais para a compreensão da reprodução social.

De acordo com os autores, a teoria da reprodução social se direciona em torno de três importantes conceitos: *habitus*, campo e capital cultural - que serão tratados em seguida, no primeiro capítulo, no qual também iremos explorar os principais conceitos e argumentos da teoria da reprodução social da educação.

Ao examinar como as instituições sociais, como a escola e a família, desempenham um papel importante na reprodução das desigualdades sociais, a teoria da reprodução social oferece uma perspectiva crítica sobre as falhas do sistema educacional e como isso pode perpetuar as desigualdades sociais.

Essas desigualdades são mantidas por meio das instituições sociais e da ideologia dominante. O conflito social e a luta por poder são fundamentais para a compreensão da reprodução social. Contudo, a teoria da reprodução social fornece uma abordagem crítica para entender como as desigualdades sociais são mantidas e perpetuadas, destacando a importância da cultura, da política e da economia.

Oferece ainda, uma base para a ação coletiva e a mudança social. É uma ferramenta poderosa para a compreensão das desigualdades sociais e para a análise crítica da sociedade. No século XXI, a teoria da reprodução social continua a ser objeto de estudo e debate, permitindo uma compreensão mais profunda das complexidades das relações sociais e das lutas por justiça social. (BOURDIEU E PASSERON, 1992).

Contudo, esta tese está organizada da seguinte forma: Introdução; capítulo 1 - Concepções teóricas sobre as desigualdades; capítulo 2 – Desigualdade educacional no Brasil; capítulo 3 – A evolução da educação profissional no Brasil: a desigualdade do sistema educacional brasileiro; capítulo 4 – A importância dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia para a redução da desigualdade educacional, e ainda uma seção reservada às Considerações finais e às Referências.

1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE AS DESIGUALDADES

Neste capítulo inicial, iremos analisar concepções teóricas clássicas e contemporâneas que tratam a respeito da temática desigualdade social e desigualdade educacional. Inicialmente, a abordagem a respeito da desigualdade em geral parte da perspectiva de que se está estudando um problema de natureza política, ou seja, do entendimento de que se trata de um fenômeno eminentemente social. Embora pretendamos estudar o cenário do século XXI, se faz necessária uma revisitação dos autores clássicos, no intuito de investigar conceitos de desigualdade na visão desses pensadores para se compreender qual ou quais fatores conduzem à existência de desigualdade em uma sociedade.

Na Grécia antiga, por exemplo, prevalecia uma sociedade altamente estratificada, com desigualdades significativas entre diferentes grupos sociais. A sociedade grega era dividida em três principais classes sociais - aristocratas, classe média e trabalhadores braçais. Os aristocratas eram proprietários de terras e desfrutavam de grande riqueza e poder político, enquanto a classe média, composta principalmente por artesãos e comerciantes, tinha uma posição social intermediária. Já os trabalhadores braçais eram os mais pobres e tinham as menores remunerações pelo trabalho.

No período que compreende os séculos XVI a XVIII, houveram diversas teorias e ideias sobre as desigualdades que ainda influenciam o pensamento contemporâneo sobre o tema. Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, propunham que a desigualdade era resultado do contrato social, no qual os indivíduos abriam mão de sua liberdade natural em troca da proteção do Estado. Esses teóricos buscavam justificar a desigualdade social a partir da ideia de que era, em grande medida, um resultado natural, sendo necessário um pacto social, no sentido de promover um bem-estar social.

E a partir do Século XIX, Karl Marx e Friedrich Engels desenvolveram uma teoria da desigualdade baseada na análise das relações sociais e econômicas do capitalismo. Para eles, a desigualdade era uma consequência do sistema capitalista, que dividia a sociedade em duas classes: os proprietários dos meios de produção (a burguesia) e os trabalhadores assalariados (o proletariado).

Assim, pretendemos, neste capítulo, aprofundar os fundamentos teóricos sobre as desigualdades nos diversos períodos da história da sociedade, no intuito de trazer melhor compreensão de como se concebe as desigualdades hoje no contexto da educação.

1.1 A desigualdade na visão dos clássicos gregos Platão e Aristóteles

Na Grécia Antiga, aproximadamente 400 anos a.C., Platão, ao refletir sobre a desigualdade, parte da ideia de que este fenômeno constitui um traço da natureza humana, ou seja, os homens naturalmente são desiguais, uns são superiores em força, ou em capacidades, e outros são inferiores. Existe uma desigualdade natural que distingue os indivíduos entre si, o que se reflete em todo o contexto de suas vidas.

Platão (2001), em sua obra “*A República*”, destaca que a propriedade privada é um elemento importante no contexto da desigualdade, que não se relaciona com a natureza da espécie humana, mas que influencia na mesma lógica. Para o autor clássico, os governantes não deveriam possuir propriedade para além das suas básicas necessidades. Se assim acontecesse, os que exercem o governo deixariam o cuidado do que é coletivo para zelar pelo seu bem particular. Defendia que os grupos sociais não deveriam se misturar/interferir uns com os outros, pois, sendo alguns superiores a outros, deveriam permanecer cada um em seu lugar, no exercício da posição que lhe foi designada pela natureza. Para Platão, o que se conhece atualmente por justiça social, seria cada um exercer em sociedade a função para a qual a natureza lhe designou. Assim, a educação intelectual seria somente destinada aos herdeiros dos “pais superiores”, os quais seriam os futuros governantes, cabendo aos demais, de “origem inferior”, a instrução para o trabalho.

O mesmo autor, ao contrário de filósofos políticos modernos, negava a existência do contrato social. A partir de uma concepção naturalista, Platão descreve que a natureza humana tende a se organizar em sociedade, dessa forma, as leis sociais devem ser estabelecidas a partir das leis naturais e não por conveniências dos homens. A crise social se estabelece exatamente pelo desrespeito das leis naturais na convivência social.

Platão (2001), vê a desigualdade como algo decorrente de uma ordem natural, característica do ser humano e, além disso, não a considera como um fenômeno negativo, ao contrário, é meio pelo qual a própria sociedade encontra harmonia. Hannah Arendt (2009) destaca que para os gregos antigos, a desigualdade não era uma concepção realista, não era vista como um problema, mas como uma tendência que emergia naturalmente entre os homens, e se constituía como uma garantia de paz, quando todos aceitassem sua própria condição social.

Aristóteles (1985, p. 112) segue seu mestre Platão na ideia de que o homem, regido pelas leis da natureza, tende à sociabilidade, com a principal finalidade de ser feliz. Em sua obra “*Política*”, trata da presença de escravos na sociedade, explicitando que a ausência de igualdade não seria um problema, já que “alguns seres, com feito, desde a hora do seu nascimento, são

marcados para serem mandados e outros para mandar”. Aristóteles era natural da cidade de Estagira, cidade da Macedônia, na Grécia antiga, onde também residia. Essa cidade sociedade era dividida em classes, nela imperava a concepção de que compete ao homem livre possuir escravos, os quais nasceram para servir aqueles que os possuem. Isso significa que existe uma desigualdade natural que repercute na vida dos indivíduos. Assim como Platão, Aristóteles destaca que a propriedade está intimamente ligada à desigualdade, já que os ricos possuem mais do que lhes é necessário, enquanto a classe pobre vive na ausência do básico para uma vida digna.

1.2 Hobbes, Locke e Rousseau (Sec. XVI a XVIII)

Seguindo a linha do tempo da literatura clássica, já a partir do século XVI, Thomas Hobbes (1588-1679), divergindo dos gregos da Grécia antiga, afirma que os homens possuem capacidades naturais que os colocam em condição de igualdade, “são iguais aqueles que podem fazer coisas iguais um contra o outro”. Naturalmente, o ser humano é dotado de certo egoísmo na busca estrita da satisfação de seus interesses individuais, o que o conduz a um estado de insegurança, sendo necessário um “Estado Social” que estabeleça a paz por imposição de leis, do contrário, haveria uma situação de guerra generalizada. O estado de natureza é o estado de guerra, que são contraditórios à organização em sociedade. Assim, a necessidade de sobrevivência conduz o homem a um pacto social, um contrato com várias regras, que, quando aceitas, conduz ao “Estado”, ainda que seja com características absolutistas. Neste sentido, Hobbes (1998), avalia que:

A maior parte daqueles que escreveram alguma coisa a propósito das repúblicas ou supõe, ou nos pede ou requer que acreditemos que o homem é uma criatura que nasce apta para a sociedade. Os gregos chamam-no de *zoon politikon*, e sobre este alicerce eles erigem a doutrina da sociedade civil como se, para se preservar a paz e o governo da humanidade, nada mais fosse necessário que os homens concordarem em firmar certas convenções e condições em comum, que eles próprios chamariam, então, leis. Axioma este que, embora acolhido pela maior parte, é sem dúvida falso – um erro que procede de considerarmos a natureza humana muito superficialmente. (HOBBS, 1998, p. 79).

Para este filósofo, tendo em vista a natureza dos homens, para haver paz e segurança se faz necessária a instalação de um “Estado”, amplamente coercitivo, um leviatã, com um único governante que tenha plenos poderes, sustentado pelos que o nomeiam, a sociedade. É o Estado controlador, portador da lei e o principal protetor da propriedade. Para Hobbes, a desigualdade não constitui um fenômeno da natureza dos homens, mas se consolida a partir do pacto social,

das convenções que fazem entre si, da intervenção do Estado (o que governa a sociedade). Essa figura do Estado, mesmo sendo uma causa de desigualdade, seria desejável, tendo em vista que regula os apetites desenfreados dos homens e restabelece a pacificação. (HOBBS, 2001).

Compartilhando da ideia levantada por Thomas Hobbes sobre a desigualdade em estado natural, John Locke (2005) ressalta que apesar da possibilidade de existência de conflitos, as relações entre os homens em ambiente de liberdade, tenderiam a ser pacíficas. Nesse caso, a desigualdade resulta exatamente das imperfeições dos processos sociais, atreladas à questão da propriedade, que retira dos indivíduos e da sociedade o estado de liberdade, que seria o estado de igualdade. A igualdade e a liberdade são características naturais dos homens, e à medida que se forma a sociedade, essas características são tolhidas. O autor relaciona a desigualdade com a ausência de liberdade.

Uma sociedade sem igualdade é uma sociedade sem liberdade, formada por homens que não exercem suas faculdades de forma plena. Para o autor, “a desigualdade surge não só a partir da diferenciação do poder de dominância criada pela formação de um Estado controlador, mas também pela apropriação legal de porções da natureza além do necessário à sobrevivência e ao bem-estar de cada um”. A desigualdade não é algo natural, mas é fruto da degeneração social. Assim, é “[...] a lei da natureza, que condiciona a lei positiva, ela é o sustentáculo moral que designa e orienta as ações de cada indivíduo que age racionalmente. Ao descumpri-la, o ser humano torna-se imoral [...]”, e essa é a verdadeira origem da desigualdade, as convenções humanas. (LOCKE, 2005, p.159).

Assim, é de extrema importância revisitar a literatura, no entendimento de Jean-Jacques Rousseau (1999). Segundo Coutinho (2003), a respeito dos posicionamentos de Rousseau:

No século XVIII, surge o extraordinário pensador político Jean-Jacques Rousseau, que faz não só uma crítica da sociedade existente e elabora uma proposta de sociedade alternativa, profundamente democrática, radical e popular (Contrato Social), mas também indica os limites ideológicos contidos no liberalismo (Discurso sobre a origem da desigualdade). (COUTINHO, 2003, p. 86).

O filósofo Jacques Rousseau tem reconhecimento a partir de sua premiação pelo seu primeiro trabalho acadêmico, intitulado “*Discurso sobre as ciências e as artes*”, no ano de 1750. Somente três anos após, no ano de 1753, o autor trata mais especialmente sobre o tema desigualdade em sua obra “*Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*”, monografia rejeitada e reprovada, a priori, por criticar de forma intensa os privilégios da classe burguesa em detrimento dos menos favorecidos.

Rousseau (1999), divergindo de Platão, Aristóteles e Locke, afirma que o homem é o ser solitário por natureza, contrariando a tendência de socialização que defendiam os demais. Porém, concorda com a visão de igualdade levantada por Hobbes e Locke, a de que não há desigualdade em estado de natureza humana, ao contrário, todos os homens são naturalmente iguais. O autor destaca a polêmica de que a riqueza, concentrada nas mãos de poucos ricos, seria mais que um privilégio, constituiria uma forma de dominação social.

Assim Rousseau expõe a sua compreensão sobre desigualdade:

Uma a que chamo natural ou física, por ser estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito ou da alma; a outra, a que se pode chamar desigualdade moral ou política, por depender de uma espécie de convenção e ser estabelecida, ou pelo menos autorizada, pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos diferentes privilégios que alguns usufruem em prejuízo dos outros, como serem mais ricos, mais reverenciados e mais poderosos do que eles, ou mesmo em se fazerem obedecer por eles. (ROUSSEAU, 1999, p. 159).

Primeiro, o autor destaca a concepção de “desigualdade natural ou física”, com vista nas diferenças naturais entre os indivíduos, que se projeta basicamente nas características como: idade, biótipo, personalidade, cultura, raça, etc. Diversidades e qualidades que são favoráveis à humanidade, originárias da natureza, e que leva os homens a uma existência harmônica entre si (tendência de igualdade). Por segundo, analisa a desigualdade a partir da ação humana, a que nasce sob a intervenção do homem, o que chamou de “desigualdade moral ou política”. Trata-se do resultado da ação de um agente da sociedade que provoca, de forma intencional ou não, um desequilíbrio social (tendência de desigualdade).

Ao analisarmos o entendimento desse autor a respeito da origem da desigualdade, observamos que este considera dois tipos: a desigualdade natural, derivada da ordem natural das coisas, que conduz os homens a uma igualdade, e a desigualdade instituída, a qual é resultado da ação intencional ou não do homem. Esse segundo tipo de desigualdade, constitui distorções sociais, nociva para a própria sociedade.

Apesar de isso ser um problema histórico e crítico, por muito tempo o modo capitalista conseguiu disfarçar esse fenômeno, se utilizando dos fundamentos teóricos, em especial da economia, para justificar a concentração dos meios nas mãos de alguns poucos privilegiados em detrimento da maior parte da sociedade. Ao se preservar a propriedade privada concentrada nas mãos dos ricos, se estabelece a desigualdade. A gênese do Estado e das leis que regulam a sociedade, se confunde com o fato de que existe uma sociedade política e imperfeita, eivada de vícios de interesses, corrompida pela cobiça, de onde se originam as desigualdades.

O pacto social (contrato social) se impõe com o discurso ilegítimo e ludibriador dos grupos dominantes, retirando do homem o direito a tudo, inclusive de sua plena liberdade, impondo-lhe uma situação de desigualdade nociva, institucionalizada e legalizada, na qual a uns é dado o direito de ter e a outros o de não ter, ou seja, que alguns gozem de benefícios em detrimento de outros desamparados, conforme destaca o autor:

Tal foi ou deveu ser a origem da sociedade e das leis, que deram novos entraves ao fraco e novas forças ao rico, destruíram irremediavelmente a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, fizeram de uma usurpação sagaz um direito irrevogável e, para o lucro de alguns ambiciosos, daí por diante sujeitaram todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria (ROUSSEAU, 1999, p. 123).

Portanto, a respeito da desigualdade, em Rousseau percebemos uma grande diferença de pensamentos quando se compara com os clássicos Platão e Aristóteles. Ao contrário dos filósofos da Grécia antiga, acredita que a desigualdade entre os homens não se origina nas relações humanas distorcidas, sendo fruto eminente de um estado social, a partir do contrato social, que escraviza o homem por meio de regras (leis), retirando do indivíduo a sua liberdade natural, o que constitui uma deturpação da ordem natural (leis naturais) e um mal para a própria sociedade.

1.3 As concepções sobre desigualdade social

Nos tópicos anteriores, discorremos sobre o conceito de desigualdade em sentido mais amplo, a partir da concepção de autores clássicos como Platão e Aristóteles que entendiam a origem da desigualdade na natureza humana, e de Hobbes, Locke e Rousseau, os quais, ao contrário dos autores citados anteriormente, defendia que a origem da desigualdade está na intervenção humana a partir de um estado social. Partindo desse primeiro momento, nos dedicaremos em compreender com mais profundidade a abordagem teórica a respeito da desigualdade social.

A questão da desigualdade social sempre teve espaço permanente entre os estudos dos mais proeminentes pensadores da história humana. Mas é a partir do século XVI, que essa problemática recebe maior atenção. As transformações que se intensificam a partir do século XIX, ensejam no surgimento de muitas teorias no campo das ciências sociais, que até hoje servem de base para a compreensão da história das sociedades. Não há dúvidas de que um fato importante, nesse período, é a ascensão do modo de produção capitalista, objeto de importantes estudos que se debruçam para compreender e explicar as distorções que emergem no seio da

nova sociedade, a capitalista. Dentre os mais destacados autores que tratam sobre o tema desigualdade social, estão Friedrich Engels e Karl Marx, que serão abordados em seguida.

No contexto das mudanças na estrutura e organização da sociedade, que ocorrem com mais intensidade a partir do século XIX, caracterizada pela aceleração da migração populacional do campo para as cidades, bem como do processo inicial de industrialização da sociedade capitalista, embaladas pelo lema “*Liberdade, igualdade e fraternidade*”, Friedrich Engels, em 1845, escreve seu livro “*A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*”, que trata exatamente das consequências que a nascente classe dos proletariados (trabalhadores) sofreria a partir da ascensão da classe burguesa (donos dos meios de produção).

Engels (2010) desenvolve a ideia de que a burguesia constitui a aristocracia, corrompida pela ambição ao dinheiro, incapaz de avançar para além do seu egoísmo. A burguesia domina os mais desprovidos, mas se submete aos imperativos do lucro, e o que não o reproduz é considerado descartável e inoportuno. Para essa classe social, segundo o autor, o mundo gira em função do dinheiro e mais dinheiro, o que configura para eles, a felicidade. O Estado, por meio de leis, tem como principal objetivo proteger a classe dominante (burguesa) em detrimento da classe dominada (trabalhadores). A origem da desigualdade social está na ação humana, sendo assim, a ideia de desigualdade natural fica em segundo plano.

As ideias de Engels influenciaram o seu contemporâneo Karl Marx. Para Marx (2017), a desigualdade social não é natural e sim uma questão política, que se funda no modo de produção capitalista e tem como consequência direta o capitalismo, sendo o Estado a instituição que representa o interesse dos donos de propriedade. O autor defende que as leis assumem um papel importante no contexto da desigualdade social, tendo em vista que configuram a vontade da classe dominante, a burguesia.

No capitalismo, a obtenção do lucro depende diretamente da desigualdade social. Nos “*Manuscritos econômico-filosóficos*”, Marx (2004) ressalta que o único motivo que determina o possuidor de um capital a empregá-lo é o ponto de vista do seu próprio lucro, o que demonstra o caráter egoísta da sociedade burguesa. A sociedade capitalista é marcada pela luta de classes antagônicas, a burguesia, que mantém a propriedade dos meios de produção, e o proletariado que constitui a classe dos trabalhadores. Essa sociedade é balizada pelo componente econômico fundamental, a mais-valia². A desigualdade social tem origem na concentração da riqueza

² “O valor não é determinado pelo salário, mas pela quantidade de trabalho; nesse caso, a classe dos trabalhadores fornece à classe dos capitalistas no produto do trabalho uma quantidade de valor maior do que recebe dela como remuneração no salário. A partir daí explica-se o lucro do capital, bem como todas as demais formas de apropriação do produto do trabalho alheio, não remunerado, como mero componente desse mais-valor descoberto por Marx” (MARX, 2004. p. 101).

produzida a partir da exploração da classe trabalhadora (classe dominada), elemento que mantém a burguesia no status de classe dominante. Marx observa que o modo de distribuição da riqueza é o grande problema existente e, por isso, deve ser modificado. A desigualdade social se estabelece a partir da exploração da classe trabalhadora. O autor propõe uma revolução social, na qual os meios de produção deveriam estar nas mãos dos proletariados, e só assim a riqueza produzida serviria como instrumento material para o bem comum.

Apesar de o autor não definir de forma sistemática o conceito de sociedade de classes sociais, seu estudo permite a compreensão de que se trata de uma abstração baseada na dicotomia social e na relação antagônica entre dois grupos, os que são proprietários dos meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho (mão de obra) como condição de existência e sobrevivência. O primeiro grupo denominado classe burguesa ou classe dominante, extrai o excedente do trabalho do segundo grupo, nominado de classe operária ou classe dos trabalhadores, a classe dominada. As relações de classes são determinadas pelas relações de produção, que são definidas pela propriedade dos meios de produção. (LEVINE, 1997).

O capitalismo, sistema derivado da acumulação de capital é movido pela propriedade privada dos meios de produção, ao dissolver o sistema feudal, se constitui a base de poder da burguesia, que passa a deter os meios de produção (fábricas, máquinas, terras, etc.) e a pautar a sociedade política. As transformações dos fatores de produção (meios de produção e força de trabalho) vão pautando a sociedade capitalista. Marx avalia que caberia enfrentar a exploração da burguesia e orientar a construção de uma sociedade sem classes. O conflito entre classes sociais, nessa concepção, carrega o sentido de engrenagem da história humana. (MARX, 2010).

Max Weber (2006) tem uma visão diferente de Karl Marx no que se refere ao conceito de classe social. A abordagem weberiana se distingue da marxista basicamente no fato de que o primeiro tem uma concepção pluralista, e o segundo entender a sociedade a partir de uma modelo dicotômico.

Para Weber uma classe social se define pelo grau de acessibilidade e exclusão de oportunidades econômicas. Seu foco está no modo como algumas posições sociais se restringem a determinados grupos de indivíduos e como essas posições são recompensadas em detrimento de outras. O autor destaca que as classes sociais constituem grupos de indivíduos que se encontram em situações econômicas comuns, sendo que a desigualdade social não está relacionada estritamente à propriedade de meios de produção como defendia Marx, mas também na posse de outros recursos ou habilidades específicas que podem se converter em recompensas, progresso, ganhos de *status* social e outras. (WEBER, 2006).

A partir das contribuições de Engels, Marx e Weber, entendemos que esses autores desenvolveram aspectos diferentes em suas teorias sobre as causas da desigualdade social. Para Marx e Engels, a desigualdade é um produto direto das relações de produção do capital, e a única solução seria uma revolução proletária. Para Weber, a desigualdade é um fenômeno complexo que envolve questões de status e poder, e a solução envolve reformas políticas e sociais.

Tilly (2006); Sen (2001); Therborn (2001); (2006); (2010) ressaltam que a desigualdade social se configura um fenômeno multidimensional, transversal e durável. Tilly (2006) entende a desigualdade social como categórica, abordando o caráter organizacional dado pelas relações humanas existentes no interior das fronteiras categóricas. Para este autor, existem fronteiras categóricas na sociedade, nas quais os indivíduos interagem entre si na vida social, obtendo vantagens ou desvantagens, de um lado e de outro, produzindo desigualdades sociais duradouras e eficazes.

As desigualdades categóricas sobrepõem-se umas às outras redimensionando e potencializando as diversas maneiras de exclusão. Cabe ressaltar, que as categorias são geradoras de diferenças sociais, mas não necessariamente desigualdades, conforme destaca o autor:

Existem três formas principais de distinguir diferença e desigualdade. Primeiro, uma diferença pode ser horizontal, sem que nada ou ninguém esteja acima ou abaixo, seja melhor ou pior, enquanto uma desigualdade é sempre vertical, ou envolve *ranking*. Em segundo lugar, diferenças são apenas questão de gosto e/ou de categorização. Uma desigualdade, por sua vez, não é apenas uma categorização; é algo que viola uma norma moral de igualdade entre seres humanos. Em terceiro, para uma diferença tornar-se uma desigualdade ela deve também ser extingüível. A maior destreza física do indivíduo jovem médio, em comparação com a do sexagenário médio não é uma desigualdade. Mas as diferentes oportunidades de vida das mulheres em comparação com os homens, dos negros filhos de trabalhadores em comparação com brancos filhos de banqueiros, passaram a ser vistas como desigualdades. Em uma sentença: desigualdades são diferenças hierárquicas, evitáveis e moralmente injustificadas. (TILLY, 2006, p. 45).

Dessa forma, o acesso desigual aos recursos produtores de valor é o que se entende como o fator que determina a geração da desigualdade categórica, com a exploração e a reserva de oportunidades. A exploração está diretamente ligada às pessoas proprietárias dos recursos. É por meio da apropriação do esforço de outros que esse grupo de pessoas exclui as outras do valor total acrescentado. A reserva de oportunidade “diz respeito à limitação da disposição de um recurso produtor de valor aos membros de um grupo”. Aqui há a presença de barreiras, de

exigências que bloqueiam as redes de relações sociais, além das relações de poder. Dessa forma, há o fechamento de posições nas oportunidades e nas categorias. (TILLY, 2006, p. 45).

A respeito das oportunidades dos indivíduos, Amartya Sen (2001) traz ao debate a ideia de igualdade de capacidade, e a propõe como um parâmetro de análise da desigualdade social. Quando ausentes as condições de igualdade de capacidades, se fazem presentes as desigualdade de oportunidades, o que se reflete na incapacidade dos indivíduos menos favorecidos de realizarem funcionamentos nas diferentes esferas da sociedade.

Dessa forma, o conjunto de capacidades estabelece a base social para que uma pessoa tenha condição de escolher a posição na qual se colocará na vida social, ou seja, as capacidades são os atributos necessários à liberdade de uma pessoa. Essas capacidades não se restringem aos meios econômicos, aliás, a variável renda como determinante da desigualdade, não é suficiente, sendo necessária a complementação de informações acerca das relações sociais entre grupos e indivíduos da sociedade.

Se nós queremos uma medida de desigualdade ou pobreza propriamente satisfatória, nós não podemos defini-la apenas no espaço de renda, e temos que suplementar os dados de renda com informações acerca de relações sociais entre as pessoas e acerca de grupos de comparação cujos padrões de consumo influenciam o que é considerado ser um ‘consumo necessário’ em um contexto social particular. Dados econômicos não podem ser interpretados sem o necessário entendimento sociológico”. (SEN, 2001, p. 48)

Sen (2010) defende que a questão da desigualdade social está diretamente relacionada à privação de recursos o que implica em ausência de liberdade, e observa que a raiz do problema está na falta de liberdade. As limitações impostas ou as privações de capacidades básicas, são as causas principais da questão.

A privação de capacidades elementares pode refletir-se em morte prematura, subnutrição significativa (especialmente de crianças), morbidez persistente, analfabetismo muito disseminado e outras deficiências [...] elas [capacidades] têm de ser analisadas à luz de informações demográficas, médicas e sociais, e não com base nas baixas rendas, pois esse segundo critério às vezes revela pouquíssimo sobre o fenômeno da desigualdade [...]. (SEN, 2010, p. 96).

Nessa visão, a perda da liberdade decorrente da privação de capacidades básicas como nutrição, saúde, emprego, recursos econômicos, educação, lazer, cultura e outros, resulta na desigualdade social. Não deve ser a renda a principal medida de desigualdade, é preciso levar em consideração cenários mais ampliados de elementos que estão ligados à desigualdade social,

a qual tende a se tornar permanente quanto mais os indivíduos são privados das condições necessárias ao bem-estar social.

A ressalva do autor está em não negar a relação expressiva entre a privação de capacidades e o baixo nível de renda, o que se verifica em regiões mais pobres do ponto de vista econômico, onde, por exemplo, também se observa altos níveis de analfabetismo, péssimas condições de saúde, fome e desnutrição. Também leva em consideração o fato de que o acesso a melhores condições de vida social e educação contribui de forma relevante para um melhor nível de renda. Dessa forma, as privações de capacidades, incluindo a privação de renda, devem ser consideradas as causas principais da existência de desigualdades e do seu crescimento. (SEN, 2010).

Os estudos de Therborn (2006), apesar da semelhança com as considerações de Sen (2010), apresentam dois interessantes e distintos aspectos sobre desigualdade social. Goran Therborn (2006) destaca a desigualdade social a partir de uma visão multidimensional, como resultado do distanciamento e hierarquização entre as classes sociais, bem como da exclusão e exploração dos menos favorecidos. A desigualdade de classe configura-se na posição nuclear, devido à força e aos desdobramentos dos seus efeitos. Para o autor, a desigualdade social se revela sob quatro formas bem práticas, são elas: distanciamento, exclusão, hierarquia e exploração, que serão abordadas em seguida. Cada uma dessas formas tem seus efeitos específicos no seio social, seja no grau de porosidade, seja no caráter exploratório, na magnitude em relação aos membros do grupo, na hierarquia que se impõe ou no número de segmentos separados numa população dada.

O distanciamento constitui a desigualdade social em sentido horizontal, à medida que segmentos de uma mesma classe social se diferenciam pelo estilo de vida, o multiculturalismo. A exclusão é um mecanismo que funciona por meio do estabelecimento de barreiras erguidas com o objetivo de impossibilitar ou dificultar alguns grupos sociais de alcançarem uma “ascensão social” por meio da mobilidade social. A hierarquia diz respeito à organização da sociedade em patamares, em que alguns grupos ocupam os lugares mais altos e outros os espaços sociais mais baixos. É um sistema de poder no qual prevalece o autoritarismo sobre o subordinado. E, Por fim, temos a exploração, em que as riquezas dos ricos derivam do trabalho árduo e da subjugação dos pobres e desfavorecidos. A exploração representa o que Tilly (2006) chamou de “divisão categórica entre pessoas superiores e inferiores”, em que o grupo dominante, extraem uma quantidade injusta de valores dos mais fracos, segundo certo padrão de referência que ocorre por meio de muitos critérios diferentes, cujos principais são: gênero, raça, etnia, idade e propriedade. (THERBORN, 2010, p. 76).

Therborn (2010) também discorre sobre diferentes dimensões da desigualdade social, quais sejam: a vital, a existencial e a de recurso. A primeira, a desigualdade vital, está relacionada à expectativa de vida, mortalidade, condições de vida, saúde e longevidade, padrões facilmente identificáveis na comparação entre grupos sociais. A segunda dimensão é a desigualdade existencial, que tem a ver com as características pessoais do indivíduo - a liberdade individual, os direitos e o reconhecimento. Nesta dimensão, segundo o autor, há uma restrição de liberdade, como no caso das mulheres em espaços da sociedade, por exemplo. Significa a negação da igualdade, fato gerado de segregação racial, de preconceitos contra imigrantes, pobres e membros de grupos estigmatizados. Por último, a dimensão denominada desigualdade de recursos, que diz respeito tanto a recursos materiais quanto a recursos simbólicos. Os recursos são os meios utilizados para a liberdade em vida social, como, por exemplo: a renda, o conhecimento cultural e a educação. Referem-se às capacidades de ação dos atores sociais e nasce da estrutura do sistema de oportunidades e recompensas. A desigualdade social se origina na distribuição desigual da produção de valores e na distribuição desigual destes.

Esse autor destaca que, ao se falar dessa temática, deve-se atentar para a pluralidade e complexidade de suas dimensões. Ou seja, apesar de grande parte das abordagens dedicarem maior atenção às desigualdades relacionadas a fatores econômicos, se faz necessária uma visão maior que se preocupe com a problemática para além da renda. Assim como a vida social é variável, complexa e múltipla, as desigualdades sociais também tem particular complexidade.

Preocupar-se com a desigualdade, em vez de apenas com a pobreza, significa preocupar-se com a maneira como toda a sociedade é estruturada e não apenas com o seu pior aspecto. Assim sendo, a preocupação com a desigualdade é mais propícia à auto-organização e mobilização dos próprios desfavorecidos, ao conflito social e à transformação social em grande escala que a preocupação com a pobreza, pois esta tem uma orientação mais naturalmente filantrópica. (THERBORN, 2001, p. 32).

Segundo Therborn, o ponto em comum entre os diversos tipos de desigualdades, é o fato destas serem resultantes de uma distribuição desigual dos diversos meios (econômicos, sociais, culturais, etc) meios necessários para que exista certo equilíbrio social. O autor considera que a origem da desigualdade social está nos processos sociais, que ora tendem a reduzir, ora tendem a aumentar a desigualdade entre os homens. A desigualdade enquanto uma construção social se expressa em diversas facetas a depender da circunstância em que se insere, e para além disso, suas abordagens também são múltiplas, podendo conter não apenas os critérios

exclusivamente materiais ou econômicos, mas também as formas mais amplas de privação e desvantagem no contexto da distribuição de recursos.

A desigualdade afeta principalmente os indivíduos que compõem a classe dos desprovidos de meios, ela avança de forma dinâmica conforme o contexto de fragmentação social, mudando suas características e estabelecendo novos significados sociais, mas sempre limitando a classe menos favorecida. A preocupação com a desigualdade social, denota ir além do combate à pobreza, deve-se superar a renda como parâmetro absoluto de desigualdade, considerando aspectos mais amplos, como a estrutura social na qual se estabelece o problema. (THERBORN, 2001).

Diante do exposto, percebemos no decorrer desse estudo que o tema desigualdade social foi objeto de estudo de pensadores, estudiosos, desde a antiguidade, e continua bem presente nos discursos atuais, tal a relevância do tema. Apesar das semelhanças, o debate sempre foi marcado por pontos e concepções diferentes, que vão desde a desigualdade concebida a partir do estado de natureza do homem até às questões econômicas mais recentes da distribuição dos recursos e da divisão da sociedade de classes.

A análise das concepções dos autores clássicos e contemporâneos citados nesse prisma, se torna fundamental na tentativa de compreender a que se deve um dos principais problemas da sociedade moderna, a desigualdade social. Das questões levantadas pelos autores estudados, em comum se observa o fato de que a ação humana é o fator principal da origem da desigualdade na sociedade.

Neste sentido, o Estado assume um papel de extrema importância no processo social, à medida que detém o poder das leis e da ordem. Ademais, na visão dos autores que analisam a sociedade a partir da divisão em classes sociais, ao proteger a classe dominante, o Estado se torna um instrumento poderoso de manutenção da desigualdade.

1.4 A desigualdade educacional

Diante do exposto sobre a desigualdade em sentido mais geral, aqui pretendemos dirigir especial atenção à desigualdade no que refere ao contexto da educação. Se faz indispensável analisar como a teoria educacional explica o fenômeno da desigualdade em seu seio.

A desigualdade educacional se situa entre as diversas outras formas de desigualdade, sendo um dos maiores desafios que a sociedade enfrenta no processo de superação das mazelas sociais, ainda latentes no século atual. Embora seja possível perceber alguns avanços

importantes, é inegável que ainda há uma grande disparidade em face das demandas sociais que emergem principalmente da diversidade de raça, gênero e/ou classes sociais. Esse debate não está isolado de educadores e vem se tornando um dos mais importantes temas discutidos no processo de desenvolvimento social. Assim, em vista da necessidade de promover uma sociedade com um nível minimamente aceitável de justiça social, a educação formal (aquela realizada na escola) assume um papel bastante privilegiado, fundamental para melhor distribuição de recursos e oportunidades para os diversos atores da sociedade.

As análises sobre o problema, realizadas por Olin-Wright (1979), (2005); Erikson, Goldthorpe, Portocarrero (1979) e Breen (2005), apesar de divergirem quanto ao entendimento de que a escolarização constitui um determinante à mobilidade social nas sociedades modernas, há um ponto em comum e pacífico entre os autores: que a educação está entre os principais mecanismos de superação e de reprodução de desigualdades sociais.

O debate sobre essa temática não é recente como se pode perceber na citação de Tristan Poullaouec, no contexto da sociedade francesa da década de 1960 e 1970:

O movimento socialista francês foi sempre atravessado por uma oposição entre duas atitudes frente à escola. Na linha dos Iluministas, a primeira tradição fez da educação um instrumento privilegiado de emancipação individual e do progresso social. Mas essa concepção se viu rapidamente se objetivar no sentido de que a instituição escolar não pode ser realmente democrática em uma sociedade que não é, e que ainda mais a burguesia retransmite sua dominação de classe. (POULLAOUPEC, T., 2008, p. 5).

Os anos das décadas de 60 e 70 do século XX, foram muito promissores no que diz respeito às teorias que se fundamentaram na crítica ao sistema capitalista, as que focavam nas desigualdades de classes que já eram históricas. Poullaouec (2009) destaca, a partir dos censos estatísticos sobre a performance escolar dos alunos, a questão da desigualdade no âmbito da educação. O autor descreve alguns desses resultados:

Em 1970, por exemplo, constatou-se que havia mais estudantes nas universidades que jovens no Ensino Médio em 1948. Porém, em 1962, 28% das crianças, filhos de obreiros, eram julgadas, pelos seus professores como sendo boas ou excelentes no nível do 5º ano do Ensino Fundamental (*Classe Moyenne*) contra 55% das crianças de classes superiores. Constatava-se que a prolongação geral da escolarização se acompanhava de uma manutenção das desigualdades precoces dos percursos formativos entre estudantes de diferentes classes sociais. (POULLAOUPEC, 2009, p. 5).

É no contexto da crise social que prospera a teoria crítico-reprodutivista, a partir de estudiosos que compreendiam a existência de uma dominação dissimulada da burguesia sobre a população oriunda das camadas sociais de menor prestígio social. Para esses estudiosos, a

escola se constituía num instrumento de dominação e manutenção da desigualdade social com permanência da classe dominante no poder. (POULLAOUÉC, 2009, p. 5).

Saviani (2013) descreve os teóricos crítico-reprodutivistas como autores que entendiam o sistema educacional como instrumento de imposição dos interesses da classe dominante, no sentido de manter os condicionantes sociais. Alertava para o fato de que existia certa relação de dependência entre a escola e a sociedade, e que a desigualdade educacional se dava tanto no ambiente externo como no ambiente interno escolar.

1.5 A Teoria da Reprodução Social (TRS)

Neste tópico, iremos explorar os principais conceitos e argumentos da teoria da reprodução social da educação (TRS). Entre os mais relevantes autores que ensejam a teoria crítico-reprodutiva se encontram Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, com destaque para Bourdieu, pela notória influência acadêmica e suas reflexões sobre o papel da educação na sociedade. Os autores publicaram duas importantes obras, sendo a primeira no ano de 1964 “Os herdeiros: os estudantes e a cultura” e a segunda, no ano de 1970 “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”.

Ao vislumbrarem a questão da desigualdade educacional para além da meritocracia escolar, Bourdieu e Passeron (1975) propõem a teoria da reprodução social (TRS). Essa teoria da educação é uma abordagem sociológica que busca explicar como a educação é uma ferramenta de reprodução das desigualdades sociais. Os autores partem do pressuposto de que as sociedades são estratificadas e que as desigualdades sociais são reproduzidas ao longo do tempo. Essas desigualdades podem ser baseadas em fatores como classe social, gênero, raça, sexualidade, entre outros. Consideram a história e a cultura como elementos fundamentais para a compreensão da reprodução social. As instituições sociais mudam ao longo do tempo, mas a reprodução das desigualdades continua em diferentes formas. Compreendem que a sociedade é caracterizada pelo conflito entre as classes sociais e outros grupos marginalizados. Esses conflitos surgem a partir da luta por recursos e poder.

Nesse sentido, a reprodução social envolve a manutenção do poder e da dominação pelas classes sociais dominantes. Isso pode ser feito através do controle das instituições sociais e da ideologia majoritária. No contexto da educação, esta não é apenas um instrumento de aprendizado de habilidades e conhecimentos, mas também uma maneira de transmitir os valores, as crenças e as práticas das classes dominantes, perpetuando, assim, a estratificação

social e a exclusão de determinados grupos da sociedade. Em outras palavras, a reprodução social mantém as relações de poder e dominação existentes na sociedade.

Os autores postularam que o próprio sistema educacional promove desigualdades educacionais, dado que se constitui um sistema de seleção social, em que os aprovados são aqueles que mais se aproximam dos critérios estabelecidos pela classe dominante, pois é essa classe que orienta a escola em relação à formação escolar, ao conhecimento transmitido e ao comportamento esperado. Assim, os benefícios específicos que os alunos das diferentes classes podem obter no ambiente escolar reflete a distribuição do capital e a divisão de classe social. (BOURDIEU E PASSERON, 1975).

Os estudos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron partem do pressuposto de que a escola pode reproduzir desigualdades sociais através de métodos e conteúdos de ensino que privilegiam implicitamente uma forma de cultura própria das classes dominantes. De acordo com essa teoria, os sistemas de ensino são estruturados para reproduzir as desigualdades de interesse existentes em uma determinada sociedade. Ou seja, as escolas servem como um mecanismo de seleção social, no qual os alunos mais privilegiados têm mais oportunidades de sucesso acadêmico e, conseqüentemente, mais oportunidades de ascensão social.

Os defensores da teoria crítico-reprodutivista argumentam que a educação não é um sistema neutro, mas um sistema que pode reforçar desigualdades sociais. Também afirmam que a cultura transmitida por meio da educação é a da classe dominante, e que os valores e crenças dessa cultura são impostos às classes menos privilegiadas. Além disso, a teoria crítico-reprodutivista destaca que a reprodução das desigualdades sociais não é apenas uma questão de recursos econômicos, mas também de capital cultural. Os estudantes com mais capital cultural (conhecimento, habilidades e competências) têm mais chances de sucesso acadêmico e de ascensão social do que aqueles com menos capital cultural.

De acordo com Bourdieu e Passeron (2014), as pessoas são socializadas em um mundo social e cultural que é estruturado em torno de hierarquias de poder e status. Essas hierarquias são mantidas e reproduzidas por meio da distribuição desigual de capital cultural, social e simbólico. O capital cultural se refere ao conhecimento e às habilidades que uma pessoa adquire por meio da educação e da experiência cultural. O capital social se refere às relações sociais que uma pessoa tem e ao valor que essas relações têm em uma sociedade. O capital simbólico se refere ao valor e prestígio que uma pessoa tem em uma sociedade, com base em sua posição social e cultural.

No século XXI, a TRS ainda é relevante, principalmente porque as desigualdades sociais persistem em muitas sociedades ao redor do mundo. A globalização e o avanço tecnológico têm

criado novas formas de exclusão social, como a exclusão digital e a precarização do trabalho. Além disso, essa teoria tem sido aplicada a novos contextos, como a análise das desigualdades de gênero e raça. Isso tem levado a uma melhor compreensão das formas de como essas dimensões de identidade são reproduzidas e perpetuadas pela sociedade.

A teoria da reprodução social, de forma geral, examina como instituições sociais como escola, família e trabalho podem impactar as desigualdades sociais ao longo do tempo, e como essas desigualdades são transmitidas de uma geração para outra. Os autores que desenvolveram a teoria da reprodução social se direcionaram em torno de três importantes conceitos, sendo eles: *habitus*, campo e capital cultural, os quais serão tratados em seguida.

a) O *habitus*

O *habitus* é constituído pela incorporação de práticas sociais e de experiências do passado, inicialmente, as infantis, que são traduzidas tanto pela família (instância de socialização primária) quanto pela vida cotidiana nas demais instituições que estruturam a sociedade. Enfatiza o aprendizado que orienta a ação. Se constitui o senso incorporado de forma a compor esquemas de orientação de domínios da existência social. O sucesso escolar está condicionado a certas capacidades prévias como a de saber-fazer, saber-dizer e apreender. Neste caso, os filhos de burgueses por disporem de uma estrutura material e social, têm certas vantagens sobre os filhos da classe de trabalhadores. (BOURDIEU E PASSERON, 1975).

O conceito de *habitus*, de acordo com esses autores, nasce no processo de socialização dos indivíduos que irão reproduzir repetitivamente determinadas formas de ser e agir. Essas práticas naturalizadas, se tornam comportamentos sociais. Ao naturalizar um *habitus*, os indivíduos tendem a conceber que suas práticas os identificam como parte de uma classe social ou grupo social. Assim, pode-se dizer que o *habitus* representa são as práticas que representam um indivíduo ou uma classe de indivíduos dentro de uma organização social. (BOURDIEU E PASSERON, 1975).

Diante do exposto, Bourdieu e Passeron (1975) observam que os indivíduos de classes menos favorecidas tendem a ter uma vida escolar mais reduzida, haja vista que seu *habitus*, em geral, não corresponde à cultura educacional e vice-versa. Isso repercute negativamente, criando-se dois tipos de crenças: a) o indivíduo acredita que não tem vocação para os estudos e, b) a escola acredita que o mesmo indivíduo não corresponde às expectativas do sistema educacional.

Bourdieu (1992, n.p.) descreve o *habitus* como “o conjunto de disposições e tendências adquiridas através da socialização que influenciou as ações e as percepções das pessoas”. Uma combinação de comportamentos, valores, crenças e atitudes que dotam um indivíduo de “sensibilidade social” e que determinam as suas escolhas. Refere-se a “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações”.

Segundo o autor, o *habitus* é produzido a partir da interação entre a estrutura social e a biografia individual de uma pessoa. É influenciado pelas condições socioeconômicas, culturais e educacionais em que a pessoa se desenvolve e, por sua vez, influencia o modo como a pessoa percebe e interpreta o mundo a sua volta.

b) O Capital Cultural

Segundo Bourdieu (2007), as mudanças na sociedade ocorrem no campo do espaço material, porém se mantém nos mecanismos de manutenção da ideologia dominante. Defende que existe um capital cultural que permanece distribuído de forma desigual entre as classes sociais. O capital cultural é exatamente o conjunto de saber-fazer e/ou saber-dizer que, distribuídos de forma desigual, dentro dos espaços sociais, contribuem para a manutenção das desigualdades e para a classificação da posição social dos indivíduos.

O capital cultural é, de acordo com Bourdieu (2007), uma forma de capital social, uma vez que é composto pelo conjunto de conhecimentos, habilidades, educação e formação que uma pessoa possui, e que lhe permite acessar recursos e oportunidades sociais. Esse tipo de capital é transmitido de geração a geração e está fortemente ligado ao ambiente social e cultural em que a pessoa está inserida.

Bourdieu (2007) argumenta que o capital cultural é uma forma de capital que confere a seus detentores vantagens simbólicas e materiais na sociedade, e que permite que esses indivíduos tenham acesso a posições sociais privilegiadas, a recursos culturais e a uma série de outros bens simbólicos e materiais. Além disso, o capital cultural também é visto como um fator importante na formação de identidade e no desenvolvimento da consciência social.

Nessa perspectiva, indivíduos de distintas classes sociais, trazem consigo capitais culturais diferentes. A legitimação de um indivíduo dentro de uma classe depende da capacidade que ele possui de dominar o saber-fazer e o saber-dizer da classe de referência. Assim, o sistema educacional pode cumprir o papel de reproduzir as desigualdades sociais, tendo como principal instrumento a reprodução cultural. Dessa forma, os grupos ou classes

dominadas são marginalizados socialmente. Primeiro, por serem desprovidos de capital econômico e, segundo, por não possuírem força simbólica, ou capital cultural (BOURDIEU, 2007).

c) O poder simbólico

Segundo Bourdieu (1989), o poder simbólico é um tipo de poder que é adquirido através do reconhecimento e da valorização social de certas práticas e habilidades. Está relacionado à cultura, à educação, à arte e a outros campos que envolvem a produção e a transmissão de símbolos e significados. Pode ser acumulado e convertido em outros tipos de poderes, como o econômico e o político. Por exemplo, uma pessoa que possui alto nível de poder simbólico, como um diploma de uma universidade prestigiada, pode usar esse poder para ter empregos melhores e mais remunerados e com maior status social. Ou seja, o poder é distribuído desigualmente na sociedade e aqueles que possuem mais capital simbólico têm uma vantagem em relação aos outros em termos de acesso a recursos e oportunidades. O autor argumenta que o poder simbólico é uma forma de dominação simbólica, que alguns grupos de indivíduos controlem o discurso e a interpretação da realidade.

Ainda segundo o mesmo autor, a sociedade se estabelece a partir de relações de poder transmitidas permanentemente por meio de práticas simbólicas, como a linguagem, o vestuário, o comportamento, as crenças, os valores, etc. São mensagens simbólicas implícitas carregadas de parâmetros do que é aceitável ou não, bem como sobre o papel social de cada indivíduo ou grupo de indivíduos. Aqueles que não se encontram em conformidade com os padrões estabelecidos, são marginalizados e excluídos, ou são forçados a se conformar a esses padrões, a fim de serem aceitos em um processo de aculturação, no qual a escola é um dos principais instrumentos.

O poder simbólico é um conceito que se refere a um tipo de poder que é construído através do reconhecimento social e da valorização cultural. Se fundamenta na ideia de que as pessoas têm acesso a recursos e oportunidades de acordo com a quantidade e a qualidade dos símbolos culturais que elas possuem.

Vale ressaltar que, neste trabalho seguimos à luz dos pressupostos levantados por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, sobre a questão da desigualdade a partir de uma abordagem crítica, na busca de entender como as desigualdades sociais são reproduzidas e perpetuadas através das gerações.

Por meio da teoria da reprodução social, os autores destacam a importância dos aspectos culturais, econômicos e políticos na manutenção das hierarquias sociais e como isso afeta as oportunidades de vida das pessoas. Ao examinar como as instituições sociais, como a escola e a família desempenham um papel importante na reprodução das desigualdades sociais, a teoria da reprodução social oferece uma perspectiva crítica sobre as falhas do sistema educacional e como isso pode perpetuar as desigualdades sociais, as quais são mantidas por meio da ideologia dominante.

O conflito social e a luta por poder são fundamentais para a compreensão da reprodução social da desigualdade. Com isso, a teoria da reprodução social fornece uma abordagem crítica para entender como as desigualdades sociais são mantidas e perpetuadas, destacando a importância da cultura, da política e da economia. Oferece ainda, uma base para a ação coletiva e a mudança social. É uma ferramenta para a compreensão das desigualdades e para a análise crítica da sociedade.

2 A DESIGUALDADE EDUCACIONAL NO BRASIL

A desigualdade educacional é um problema global que afeta milhões de pessoas em todo o mundo. Geralmente, os estudos sobre esse tema se referem às diferenças de acesso, qualidade e oportunidade de educação entre grupos de pessoas, a maior parte associadas a fatores como classe social, raça, gênero e localização geográfica. Esse tipo de desigualdade social tem consequências significativas na vida das pessoas, afetando sua capacidade de conseguir emprego e outras oportunidades, além de contribuir para a permanência de ciclos de pobreza e exclusão social.

Neste capítulo, pretendemos realizar um estudo para compreender como a desigualdade educacional se apresenta no Brasil nas primeiras décadas do século atual. Para aprofundar na situação do Brasil em comparação ao contexto internacional, utilizaremos as informações disponibilizadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para o cenário nacional, serão consideradas as informações dos órgãos oficiais do governo federal brasileiro, e de outros reconhecidos em nível nacional, como o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicada (IPEA) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No Brasil, a desigualdade educacional é um problema grave que permeia todo o sistema educacional e se espalha por todo o território nacional, prejudicando o país inteiro. Embora o acesso à educação seja um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, a educação oferecida, em geral, deixa a desejar, e é marcada por ser desigual e inadequada às realidades, principalmente em regiões mais pobres e menos desenvolvidas.

Segundo Gisi (2006, p. 13), a educação superior no Brasil se caracteriza pela falta de acesso da maioria dos pretensos estudantes. Uma problemática que excede o campo educacional, tendo em vista a reprodução de uma cultura dominante, o que dificulta em grande medida o acesso e permanência de parte relevante da população discente. Nas palavras da autora “a raiz do problema se encontra na sociedade que se divide entre aqueles que têm capital econômico, social e cultural e aqueles que não o possuem”. De forma geral, esse pensamento se reflete nos demais níveis de ensino no Brasil. Para analisarmos esse fato, a seguir, vamos tratar com mais profundidade, nos diversos níveis de ensino, os indicadores educacionais no Brasil.

2.1 As avaliações em larga escala

Antes de avaliar em específico o tema central deste capítulo, vamos citar alguns dos indicadores considerados importantes no contexto da educação. Nesse sentido, estamos nos direcionando ao espaço da gestão do sistema educacional. A gestão da educação, que historicamente sempre foi um campo de disputas ideológicas e de ação política, está intimamente entrelaçada com a questão da desigualdade educacional.

Em nível internacional, um dos mais conhecidos indicadores educacionais é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Criado em 1997, é uma avaliação educacional internacional de aprendizagem, na qual o Brasil participa desde o ano 2000. É aplicada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes de 15 e 16 anos, nas áreas de matemática, leitura e ciências. É realizado a cada três anos e aplicado aos países membros da OCDE, bem como em outros países convidados. A avaliação é composta por um teste padronizado, aplicado aos estudantes em sala de aula, além de um questionário aberto que é respondido pelos estudantes, professores e diretores das escolas participantes. (OCDE, 2023).

No contexto nacional brasileiro, as pressões de organismo multilaterais internacionais se intensificaram a partir da década de 1990, e influenciaram os governos à implantação de um modelo de gestão pública focada no resultado (eficiência, eficácia e qualidade), bem como na descentralização e flexibilização da gestão, o que resultou em um pacote de reformas administrativas cujo objetivo foi reorganizar o setor público, buscando o alinhamento às exigências internacionais.

No âmbito da educação, o Banco Mundial (BM) foi o principal influenciador internacional no período de transição do século passado para o atual, “o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento, incluindo o Brasil”. (TORRES, 1996, p. 59).

A justificativa para tal intervenção na educação nacional foi a articulação e a disponibilidade de recursos de investimentos para proporcionar um melhor acesso, equidade e qualidade dos sistemas educacionais, no intuito de alinhar as questões relacionadas à educação com as pautas da reforma econômica. No período do final do século XX (1990-2000), as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil sofreram intensas modificações, fortemente influenciadas pelo modelo neoliberal. (GISI, 2004).

Assim, as avaliações em larga escala ganham importância e se constituem indicadores oficiais de maior abrangência no país. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP), criado em 1937, durante o governo de Getúlio Vargas, com o objetivo de produzir dados e informações sobre o sistema educacional brasileiro, é o órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), responsável por coordenar e executar ações de avaliação e monitoramento de indicadores da educação no país. Esse Instituto desempenha um papel importante na formulação de políticas educacionais e na produção de estatísticas e indicadores sobre a educação brasileira. (BRASIL, 2023)

Entre esses indicadores, destacamos, inicialmente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma das primeiras avaliações em larga escala realizada pelo governo federal brasileiro, e que ainda está em vigor. É aplicada obrigatoriamente para escolas públicas, a avaliação é facultada às escolas particulares. O público alvo são alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Esse Sistema foi idealizado, inicialmente, para avaliar três dimensões principais: indicadores educacionais, indicadores da escola e indicadores do sistema de gestão educacional. São aplicados testes aos alunos e questionários são preenchidos pelos secretários municipais e estaduais, gestores das escolas e professores, com a finalidade de possibilitar um “diagnóstico” da educação básica. (BRASIL, 2023).

O SAEB é um conjunto de avaliações externas em larga escala, e cujos resultados são considerados pelos gestores públicos como indicadores em educação e servem para nortear o planejamento de prioridades e objetivos das políticas educacionais. Ao longo dos anos, o SAEB vem sofrendo alterações metodológicas e estruturais, que levaram o foco das avaliações para o desempenho do aluno no fluxo escolar, em detrimento da análise do contexto social, escolar e pedagógico. (TORRES, 1996). O resultado do SAEB é usado como subsídio para outro indicador que está entre os principais da educação no Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Criado em 2007, o IDEB é calculado com base em dois dados: o desempenho dos estudantes em avaliações de português e matemática (obtidos por meio das avaliações do SAEB) e a taxa de aprovação dos alunos. É um dos mais conhecidos índices de educação do Brasil, sendo amplamente utilizado para mensurar a qualidade da educação básica, inclusive servindo de parâmetro no Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece metas para melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos alunos. É um indicador importante que pode possibilitar uma avaliação mais ampla da qualidade da educação, e, além disso, é possível uma comparação entre resultados de escolas e redes de ensino, com vistas à adoção de medidas que possam melhorar a qualidade do ensino. O objetivo do IDEB é orientar as políticas públicas de educação e fornecer informações precisas sobre a qualidade da educação básica nas escolas públicas e privadas do país. De forma mais direta, a finalidade é monitorar a evolução da

educação brasileira, ao possibilitar mensurar, de forma objetiva, a qualidade da educação básica brasileira. (BRASIL, 2023).

Além dos indicadores já vistos, é preciso ressaltar outro importante instrumento de avaliação educacional utilizado pelos governos no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). É uma política de avaliação educacional que relaciona o ensino médio ao ensino superior e os resultados dessa avaliação são usados para análises no âmbito da educação no Brasil. O ENEM foi instituído por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, em 1998. Surge para compor um conjunto de iniciativas de avaliações padronizadas em nível nacional. A proposta inicial desse exame foi avaliar a proficiência dos concluintes do ensino médio, etapa escolar da educação básica. (BRASIL, 2023).

Atualmente, o ENEM é utilizado como critério para seleção de estudantes em universidades públicas e privadas, e também pode ser utilizado como forma de obter certificação de conclusão do ensino médio para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir essa etapa de ensino na idade regular. A prova ENEM é realizada anualmente, possui caráter individual e a participação dá-se por adesão voluntária, oferecida aos que estão concluindo ou já concluíram em qualquer período anterior o ensino médio. É uma prova composta por quatro áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; e ciências da natureza e suas tecnologias, incluindo, ainda, uma etapa de redação. O ENEM é um indicador que tem muita importância pois funciona como condição prévia para a seleção de estudantes que desejam cursar o ensino superior. (BRASIL, 2023).

As avaliações que descrevemos até aqui são instrumentos que, em geral, têm por finalidade mensurar o desempenho dos estudantes em relação a determinados padrões de aprendizagem, habilidades e competências. São instrumentos desenvolvidos para monitorar a qualidade da educação e o impacto de políticas e programas educacionais. Apesar disso, são criticadas por alguns autores como Saviani (2014), o qual argumenta que esse tipo de avaliação se baseia em uma concepção tecnicista e mercantilista de educação, que não leva em conta a complexidade do processo educacional. O autor defende que essas avaliações tendem a promover uma visão fragmentada do conhecimento, em detrimento de uma visão mais integrada e crítica.

No mesmo sentido, Azevedo (2013) critica as avaliações em larga escala no Brasil por não levarem em conta as diferenças regionais, culturais e socioeconômicas que afetam o desempenho dos alunos. A autora ressalta que essas avaliações tendem a reproduzir desigualdades sociais e educacionais, em vez de contribuir para a sua superação. De acordo

com Silva (2013), as críticas ao modelo de avaliação educacional em larga escala, se intensificam quanto aos seguintes pontos:

1. Foco excessivo em resultados: as avaliações em larga escala podem levar a um foco excessivo em resultados, em detrimento da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. As escolas podem se concentrar apenas em preparar os alunos para as avaliações, em vez de fornecer uma educação de qualidade.
2. Padrões uniformes: as avaliações em larga escala pressupõem que todos os alunos são iguais e aprendem da mesma maneira, o que pode não ser verdade. Os alunos têm habilidades e necessidades diferentes, e a utilização de um único padrão uniforme de avaliação pode não refletir adequadamente a diversidade e complexidade da aprendizagem.
3. Estresse para alunos e professores: as avaliações em larga escala podem criar um ambiente de estresse para alunos e professores, já que as notas obtidas nas avaliações podem ter consequências significativas para os alunos e para as escolas, como a possibilidade de reprovação ou perda de recursos financeiros.
4. Desigualdade social: as avaliações em larga escala podem refletir e perpetuar desigualdades sociais e econômicas existentes. Os alunos de baixa renda e de escolas com menos recursos podem ter menos oportunidades de se preparar para essas avaliações, o que pode resultar em um desempenho inferior em comparação com os alunos de escolas mais ricas.

Apesar de considerarmos relevantes as críticas destacadas pelos renomados autores, entendemos que as avaliações em larga escala que ressaltamos neste tópico da tese, são indicadores de importância para o contexto deste estudo, dada a abrangência da aplicação e por serem utilizadas oficialmente pelos governos na formulação das políticas educacionais.

Existem outros indicadores educacionais que são ferramentas importantes para avaliar questões sobre a educação. Apesar das controvérsias, essas informações permitem que governos, instituições e a sociedade em geral tenham condição de monitorar e promover melhorias no sistema educacional, identificando áreas de vulnerabilidade e atuando para corrigi-las. Nossa intenção é usá-los como fundamentos de resultados efetivos, que colaborem para o acesso à educação e a qualidade do ensino.

É nesse prisma que utilizaremos essas informações (entre outras) como subsídio deste trabalho, com a clareza de que os resultados obtidos a partir desses indicadores devem ser

utilizados com cautela, preferencialmente analisados em conjunto com outros indicadores, no intuito de que dados possam ser compreendidos e interpretados adequadamente.

As avaliações em larga escala, em geral, têm a finalidade, basicamente, de medir “desempenho e qualidade”. Porém, existem outros aspectos a serem considerados que são fundamentais para a formulação de políticas educacionais mais efetivas para uma sociedade com menos desigualdade. Entre alguns dos indicadores que vamos abordar nesta tese, estão a taxa de distorção idade-série, a escolarização da população, o acesso a recursos tecnológicos, a infraestrutura escolar, o perfil socioeconômico dos estudantes, a cor/raça, entre outros que podem trazer maior clareza sobre o tema.

2.2 A desigualdade educacional no Brasil

Segundo Barros e Arraes (2005) as políticas educacionais, em geral, estão intimamente ligadas com as questões econômicas. Dessa forma é importante contextualizar o cenário econômico brasileiro. Nos anos iniciais do século XXI, o Brasil passa a ser reconhecido como uma das principais economias emergentes do século. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, mostram que nessa primeira década, o país viveu um período de relevante crescimento econômico, chegando a superar a taxa acumulada de 40% do PIB desde 1990 até o ano de 2010. (IPEA, 2012).

Entre os anos 1995 e 2008 houve redução de aproximadamente 33% na taxa de pobreza absoluta³. Conforme se verifica na figura 1, no ano de 1990 o índice de Gini⁴ foi de 0,60 e, no período de 15 anos, ocorre uma redução desse indicador em quatro pontos percentuais, passando para 0,56 em 2005, o que indicou redução na desigualdade social. No período de 2000 a 2011, o índice de Gini reduz de 0,59 para 0,50. (IPEA, 2012).

³ Renda domiciliar *per capita* de até meio salário mínimo mensal.

⁴ Mede o grau de concentração de renda, educação e saúde domiciliar per capita de uma determinada população e em um determinado espaço geográfico.

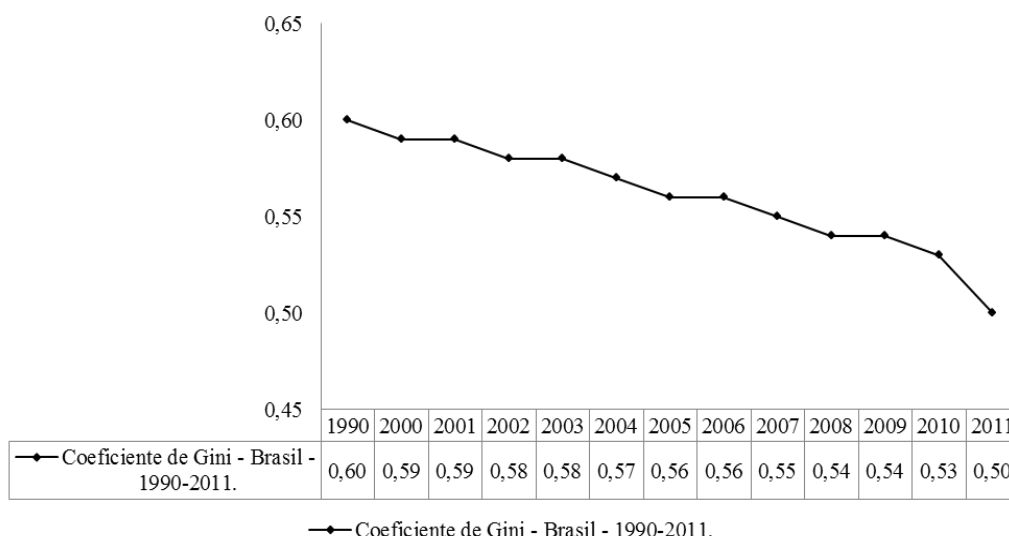


Figura 1 - Coeficiente de Gini - Brasil - 1990/2011

Fonte: IBGE – Síntese de Indicadores Sociais - SIS (2012). Os dados de 2000, 2002, 2003 e 2010 foram retirados do IPEA (2012) com dados da PNAD 2011, haja vista que não foram disponibilizados no SIS (2012).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE demonstram que nos anos de 2001 e 2011, os 20% mais ricos sofreram perdas de participação na renda total de aproximadamente 10%. Por outro lado, os 20% mais pobres aumentaram sua participação de 2,6% para 3,5% do rendimento total. No ano de 2001, os 20% mais ricos recebiam 24 vezes a renda percebida pelos 20% mais pobres, enquanto em 2011 essa razão passou a ser de 16,5 vezes. (IBGE, 2012).

De acordo com o IPEA (2011), as regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste (regiões mais pobres do país) foram as que apresentaram as menores taxas de desigualdade de renda⁵. A região Sudeste foi a que se destacou com os maiores desequilíbrios. Os estudos de Abramovay (2003); Pochmann *et al* (2004) mostram que no contexto das sociedades capitalistas, como ocorre no Brasil, os indicadores de desigualdades sociais seguem o fluxo da disparidade econômica e da concentração de renda.

Um estudo realizado por Barros, Franco e Mendonça (2004) ao analisar o cenário econômico do Brasil nos anos de 1995 e 2005, conclui que, neste período, ocorreu uma expansão considerável do nível de escolaridade média da população, período no qual também se observou uma queda no nível de desigualdade de renda no país.

Trindade (2010), desenvolve séries temporais para relacionar a desigualdade expressa pelo Índice de Gini em função dos anos de escolaridade da população entre os anos 1995 a 2008

⁵ Considerando a renda *per capita* por domicílio.

nas cinco regiões brasileiras, demonstrando que houve queda do Gini associada ao aumento dos anos de estudos em todas as grandes regiões do Brasil. Esse cenário tem efeitos direto nas políticas de educação e *vice-versa*, uma vez que as políticas educacionais, geralmente seguem os passos das políticas econômicas prevalecentes nos diferentes contextos e períodos da sociedade.

Após essa breve contextualização, vamos nos dedicar ao tema principal deste tópico, que é da desigualdade educacional no Brasil nas primeiras décadas do século atual. Ressaltamos que iremos nos reportar mais especificamente aos anos de 2000 a 2019, que perfazem, respectivamente, o início do século XXI e o ano que antecede o período pandêmico da COVID-19. Nos limitamos ao ano de 2019 por considerarmos que o período da pandemia, recentemente enfrentada pela humanidade, merece um estudo em específico, tendo em vista a sua excepcionalidade. Para além disso, muitas informações que se referem aos anos de 2020 a 2022, ainda não foram disponibilizadas oficialmente, ou se encontram em período de revisão.

2.3 A educação brasileira no cenário internacional

Dando continuidade ao nosso estudo, observamos que o contexto internacional influenciou de forma intensa a educação no Brasil no início do século XXI. Um dos principais organismos internacionais de influência na elaboração de políticas educacional brasileira é a OCDE. Atualmente, essa Instituição é composta por um grupo de 38 países membros, considerados as maiores economias do mundo atual, e mais 07 países que estão em processo de adesão, entre esses o Brasil. Consideraremos, nesse primeiro momento, alguns relatórios da OCDE, como parâmetro para avaliar como a educação brasileira se posicionou em relação a outros países do mundo.

Um dos principais relatórios a ser analisado é o *Education at a Glance* (EaG), criado em 1997. Trata-se de uma fonte oficial de dados sobre a educação em todo o mundo, que fornece informações sobre a estrutura, finanças e desempenho dos sistemas educacionais nos países da OCDE e outros parceiros. (OCDE, 2023).

Vamos verificar algumas informações importantes para o nosso trabalho, constantes no Relatório *Education at a Glance* de 2021. Segundo este documento, no Brasil, houveram alguns avanços importantes nas primeiras décadas do século XXI, principalmente na educação básica, com destaque para o cuidado na infância. Entre os anos de 2015 a 2019 o país obteve um aumento expressivo no número de matrículas na educação infantil, sendo de 4% para crianças menores de 3 anos, e 7% para crianças de 3 a 5 anos. Segundo a OCDE (2021), no ano de 2019,

a taxa de matrícula para crianças de 3 anos de idade foi a mesma da média OCDE que era de 25%, sendo que para crianças de 3 a 5 anos a taxa foi de 84%, enquanto na OCDE foi 83%.

No caso do ensino médio, o relatório da OCDE (2021) traz que em 2019, dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos que deveriam estar frequentando o ensino médio, 15% não estava. Dos que se encontravam na faixa etária de 15 e 19 anos, ocasião em que geralmente estão se preparando mais intensamente para o mercado de trabalho, o percentual de jovens que estava matriculado foi menor em 30% quando comparado com os jovens de 6 a 14 anos.

Neste quesito, o Brasil se assemelha à Colômbia, Costa Rica, Israel, México e Turquia, países com percentual inferior a 70% de jovens entre os 15 e 19 anos de idade, que frequentavam a escola no ano de referência. Ainda considerando o ano de 2019, apenas 68% da população do Brasil, nessa faixa etária, estava frequentando instituições de ensino, resultado muito abaixo da os países da OCDE cuja média foi de 83%.

Na figura 2, a seguir, vemos os resultados da taxa de matrícula⁶ por grupo etário de 6 a 64 anos, para 45 países membros e parceiros da OCDE, com dados de 2019. Analisando essas informações sobre a educação básica, na comparação com países desenvolvidos como os Estados Unidos, a Suécia, a Alemanha e o Canadá, o Brasil se assemelha a esses países no resultado das matrículas da população nos primeiros anos escolares, dos 6 aos 14 anos de idade. Já na faixa entre 15 e 19 anos de idade, que está relacionada diretamente com o ensino médio, o país matricula um percentual da sua população bem abaixo dos demais países, inclusive abaixo da média de todos os países pesquisados pela OCDE no período.

⁶ Percentual de estudantes em relação à população na respectiva faixa etária.

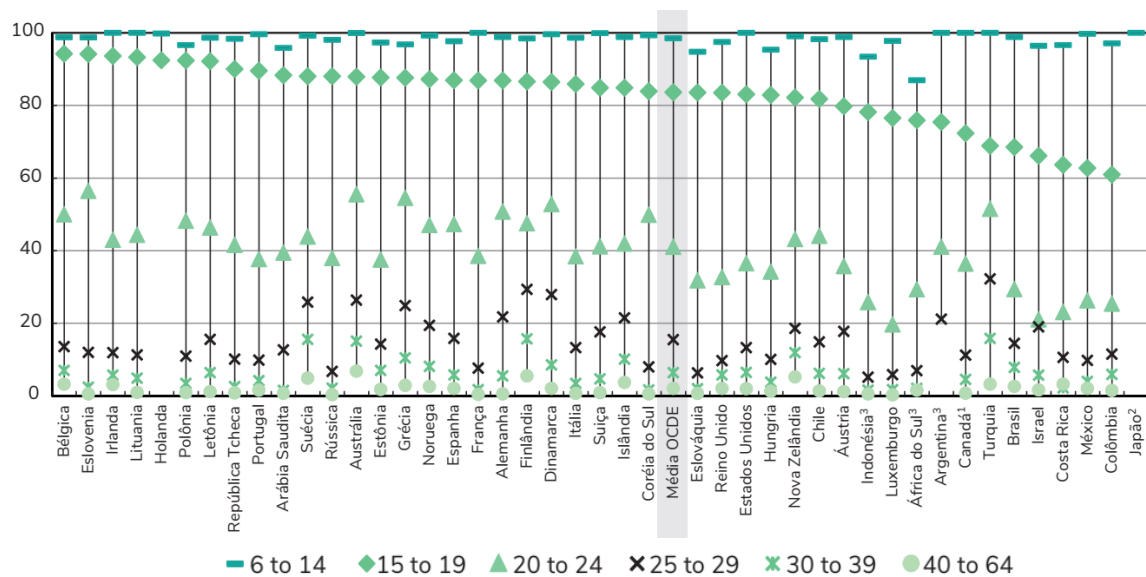


Figura 2 - Taxa de matrícula por grupo etário em 2019

Fonte: OCDE. Education at a glance 2021.

1. Exclui o ensino pós-médio (profissional).
2. Disponibilizado somente para idade de 6 a 14 anos.
3. Ano de referência 2018.

Na figura 3, temos a taxa de matrícula por grupo etário do Brasil em comparação com a média dos países da OCDE.

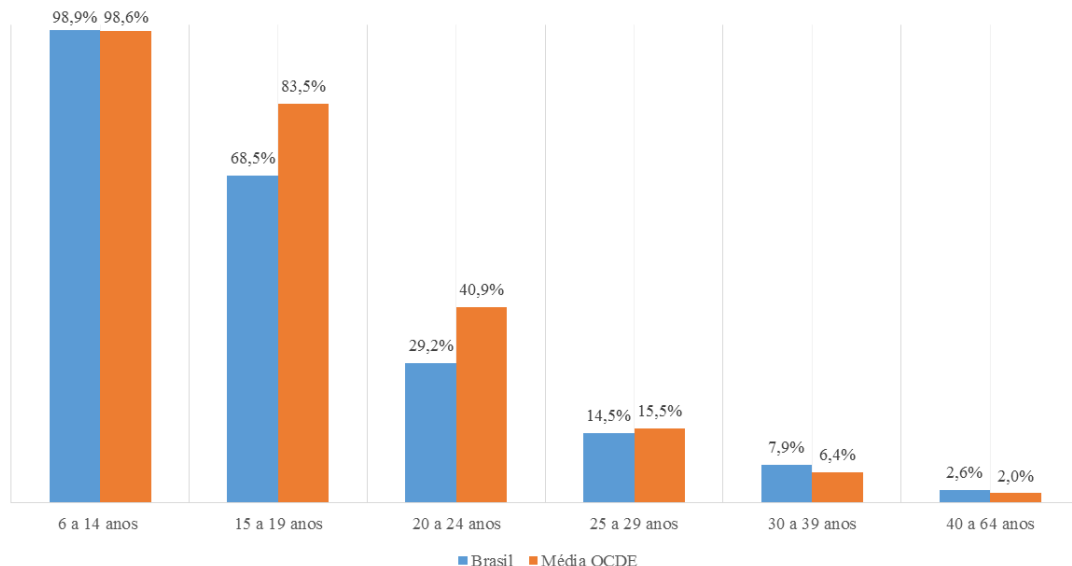


Figura 3 - Taxa de matrícula por grupo etário em 2019 – Brasil e OCDE

Fonte: Elaboração própria com base em OCDE (2021).

Observamos que as principais diferenças entre a taxa de matrícula no Brasil e a média dos países da OCDE, no período de 2019, se dá nas idades de 15 a 24 anos, período ligado diretamente à conclusão do ensino médio e à educação superior. No caso dos mais jovens (idade

entre 15 e 19 anos), o Brasil (68%) está bem abaixo da média dos países da OCDE (83%). Na população de faixa etária de 20 a 24 anos, o país também apresentou uma grande diferença em relação à OCDE, sendo que nessa faixa de idade, apenas 29% da população brasileira estava matriculada em instituição de ensino, abaixo da média OCDE que foi de 40%.

Um dos indicadores educacionais mais importantes em âmbito internacional, como já mencionado anteriormente, é o PISA. Essa avaliação, pela sua natureza, tem mais a ver com o desempenho do sistema educacional. Segundo o Relatório PISA - *Insights and Interpretations 2019*, no qual a OCDE divulga os resultados do exame, no ano de 2018, foram avaliados a educação em 79 países, incluindo o Brasil. No PISA 2018, os estudantes brasileiros, considerando a avaliação em Leitura, Matemática e Ciências, obtiveram uma pontuação média abaixo do resultado médio dos países avaliados no mesmo ano. No campo da proficiência em leitura, o Brasil obteve uma pontuação de 413 pontos, ou seja, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE, que foi de 487. O resultado da avaliação na área de conhecimento da matemática seguiu a mesma tendência, sendo que a média de proficiência dos jovens brasileiros em matemática foi de 384 pontos, 108 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE, que foi de 492. A média de proficiência dos jovens brasileiros em ciências foi de 404 pontos, 85 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE, que em média foi de 489.

A figura 4 nos permite uma comparação mais regional, com os seis países latinos americanos que participaram da avaliação educacional da OCDE. Considerando a avaliação em proficiência em leitura realizada por meio do PISA, observa-se que o Brasil, apesar de ter avançado desde o ano 2000 até 2018, sempre esteve abaixo da média da OCDE, assim como os demais países latinos analisados. Na comparação entre esses países, percebemos que o Brasil tem resultado bem inferior ao Chile e bem próximo aos resultados apresentados por México e Argentina. Em relação aos demais países, Uruguai e Peru, o Brasil se destaca com resultado acima daqueles que se observa nestes dois países. (OCDE, 2023).

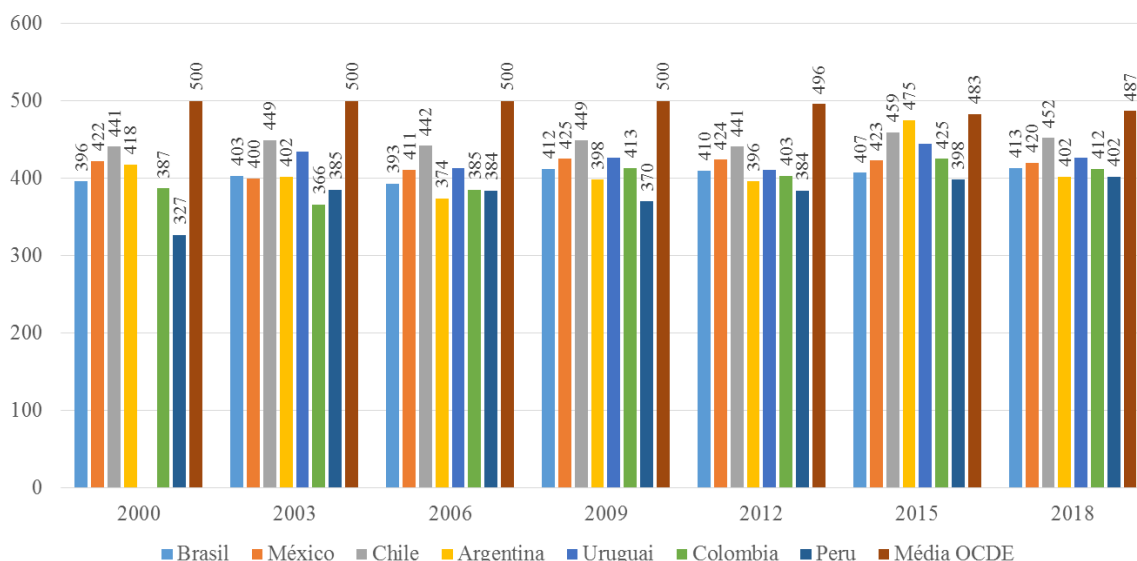


Figura 4 - PISA, proficiência em leitura, países latinos e OCDE

Fonte: Elaboração própria com base em OCDE (2023).

Nota: No ano de 2000 o Uruguai não participou do PISA.

Em relação ao ensino superior, o Relatório *Education at a Glance* de 2019 destaca que no Brasil (dados de 2018), enquanto o ensino médio tem 84% das matrículas em escolas públicas, o ensino superior tem apenas 26% das matrículas correspondentes a instituições públicas. E 96% das matrículas no ensino superior estão concentradas em cursos de graduação, considerando a faixa de idade de 25 a 64 anos, apenas 17% da população havia concluído pelo menos um superior de graduação, 0,8% concluiu mestrado e 0,2% doutorado.

A figura 5 mostra uma comparação do Brasil com países membros e parceiros da OCDE, em relação ao percentual populacional que apresenta escolarização no ensino superior, nos níveis de graduação, especialização, mestrado e doutorado.

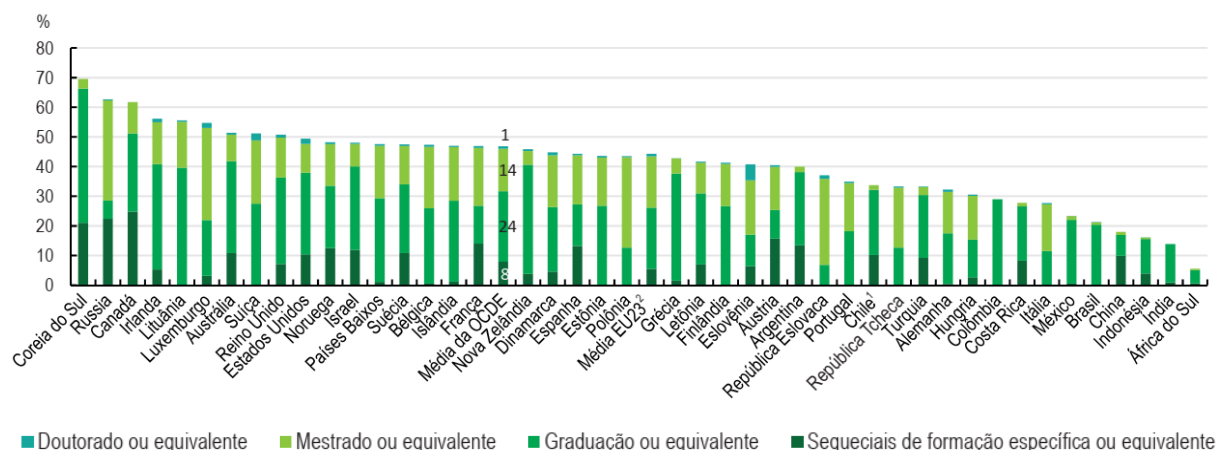


Figura 5: Distribuição da população de 25 a 34 anos de idade com educação superior, por nível de qualificação (2018)

Fonte: Elaboração própria com base em OCDE (2019).

1. Referência 2017.

2. Média dos países europeus.

Os dados da OCDE (2019) indicam que a faixa etária dos 25 a 34 anos, em 2018, apenas 21% da população brasileira possuía algum curso superior, índice abaixo da média da OCDE que é 47%. Dos que apresentaram alguma graduação, 95% pararam de estudar ainda na graduação; somente 5% avançaram para os níveis de mestrado ou doutorado. Com referência à figura 5, percebemos que o Brasil apresenta escolarização em nível de educação superior bem abaixo da maioria dos países. Apesar disso, vale ressaltar que na última década, o Brasil apresentou melhora de 10% na proporção da população de 25 a 34 anos de idade com educação superior. Em 2008, 11% da população nessa faixa etária possuía esse nível de ensino. Em 2018, o percentual subiu para 21%. Apesar do crescimento expressivo, o Brasil apresenta a menor proporção entre os países da América Latina: Argentina (40%), Chile (34%), Colômbia (29%) e Costa Rica (28%); todos ainda abaixo da média dos países da OCDE (47%).

Segundo o Relatório *Education at a Glance* de 2019, considerando os dados de 2018, no Brasil, o gasto público com educação em relação ao gasto total do governo foi de 14%, acima da média dos países da OCDE que foi de 11%. Considerando o mesmo ano, o país gastou US\$ 3.748 de recursos públicos por aluno (considerando os ensinos fundamental e médio), US\$ 6.353 a menos do que a média da OCDE, de US\$ 10.101. Já no âmbito da educação superior, o país está acima da média dos demais países da OCDE, já que o investimento nacional nesse nível educacional, no mesmo ano, foi de US\$ 14.427 por aluno, o que está US\$ 572 acima da média da OCDE. Quando observamos somente a evolução do gasto público com educação, ou

seja, sem considerar a relação com o PIB⁷, o Brasil apresentou redução de 4,6% no gasto com os anos iniciais do fundamental ao ensino médio, e um aumento de 6,2% para ensino superior.

2.4 Desigualdade educacional no ensino básico no Brasil

Segundo o Censo Escolar de 2019, divulgado pelo INEP (2020), foram realizadas 26,9 milhões de matrículas no ensino fundamental⁸. Esse total é menor 3,6% em comparação com o ano de 2015. A figura 6 demonstra o número total de matrículas no ensino fundamental de 2015 a 2019.

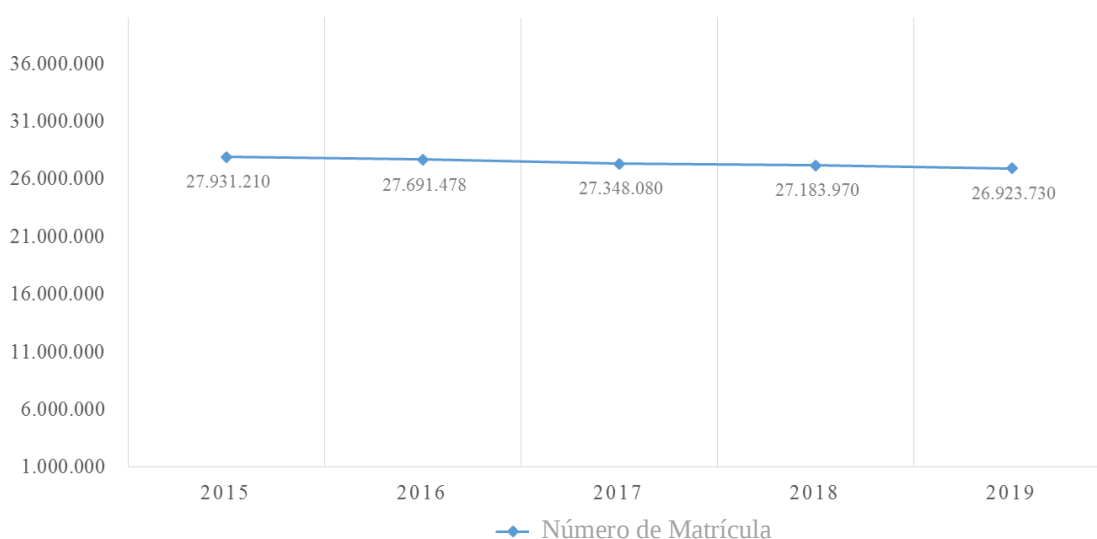


Figura 6 - Matrículas no ensino fundamental – Brasil – 2015 a 2019

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP (2020).

Um dos indicadores educacionais importantes a ser observado no contexto das desigualdades educacionais é a taxa de distorção idade-série. De acordo com dados do Censo da Educação Básica (CEB), do ano de 2019, no ensino fundamental da rede pública, o Brasil apresentou um resultado positivo nesse indicador. Em 2018, aproximadamente 20% da população matriculada apresentava alguma distorção idade-série, e em 2019 esse percentual diminuiu para 19%, aproximadamente. (INEP, 2020).

Apesar disso, quando comparamos as escolas públicas com as privadas, percebemos uma desigualdade muito acentuada nesse quesito. Na figura 7, temos os resultados do CEB em relação à taxa de distorção idade-série das escolas públicas e particulares em porcentagem. Nos

⁷ Produto Interno Bruto – a soma de todas as riquezas produzidas em um país em determinado período.

⁸ Do 1º ao 9º ano.

anos iniciais, 1º e 2º anos, as escolas públicas e privadas apresentam resultados semelhantes. Porém, a partir do 3º ano, observamos uma grande diferença na taxa de distorção idade-série. No 6º ano, a distorção idade-série das escolas públicas chega a 27,6%, cinco vezes maior do que o resultado das escolas privadas (5,7%). (INEP, 2020).

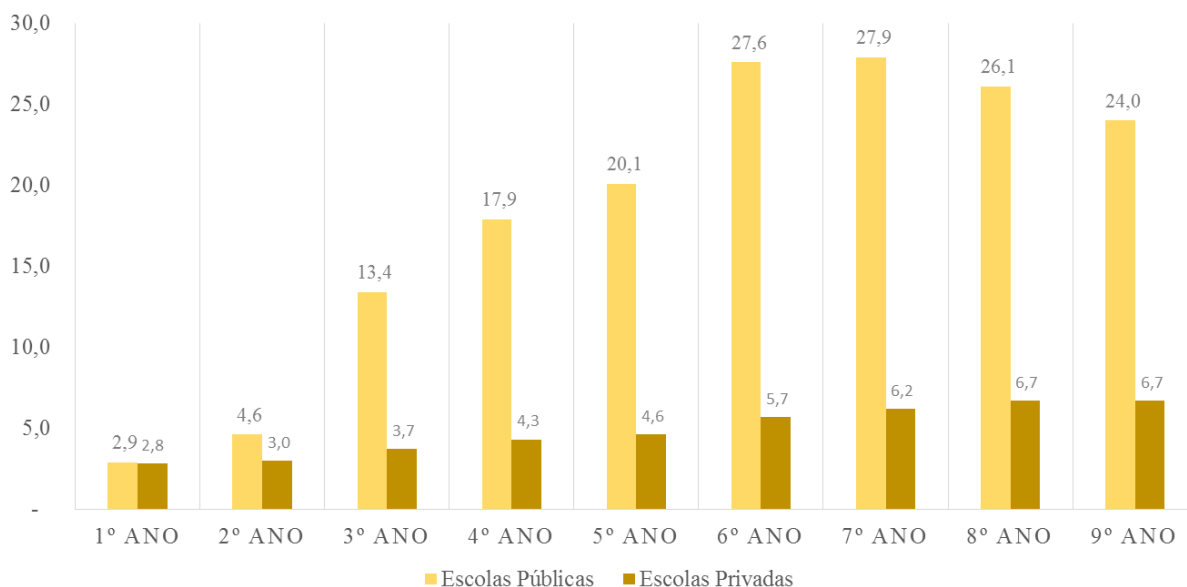


Figura 7 - Distorção idade-série em % no ensino fundamental - escolas públicas e privadas em 2019

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2019. INEP (2020).

Isso significa que alunos de condições econômicas reduzidas, ou seja, oriundos de classes sociais menos favorecidas, os quais geralmente ocupam as vagas em escolas públicas, de se encontram em posição de desvantagem quanto à taxa de distorção idade-série. Essa é uma das desigualdades que prejudica os estudantes, tendo em vista que o atraso na vida escolar tem reflexos em todas as etapas que se segue.

Ainda com dados do CEB (2019), e ainda sobre a educação básica, vislumbrando agora o ensino médio⁹, a figura 8 expõe o total de matrículas no ensino médio de 2015 a 2019. O que observamos é uma tendência de queda nas matrículas, assim como ocorreu no ensino fundamental. O número total de matrículas desta etapa de ensino reduziu 7,6% de 2015 a 2019. (INEP, 2020).

⁹ Os três anos escolares que sucedem o ensino fundamental.

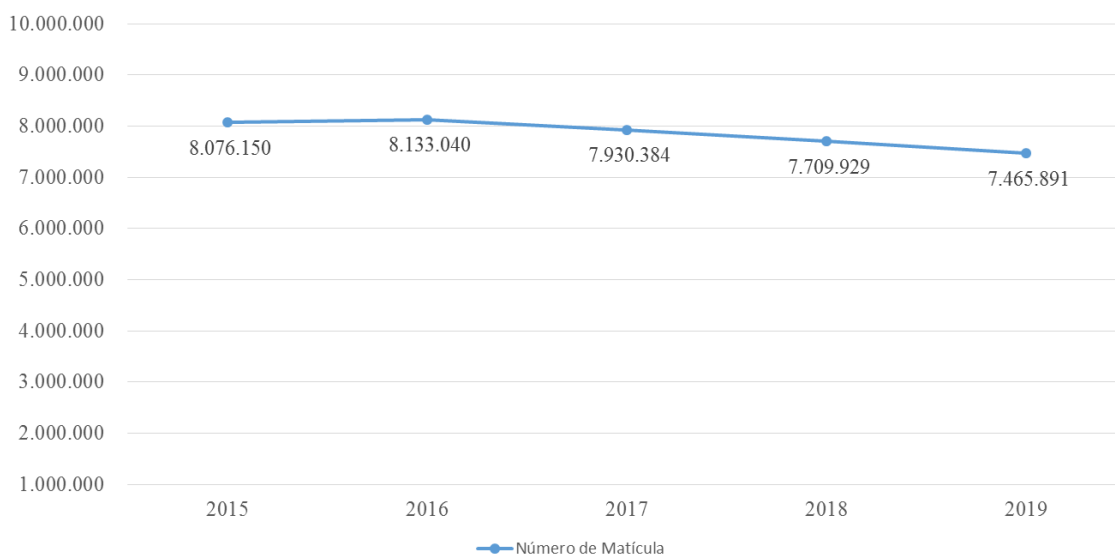


Figura 8: Matrículas no ensino médio – Brasil – 2015 a 2019

Fonte: INEP (2020). Elaboração própria com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2019.

Analizando o ensino médio no Brasil em relação à taxa de distorção idade-série, é possível perceber que existe grande diferença quando comparamos os resultados das escolas públicas e privadas, assim como vimos no caso do ensino fundamental.

Em seguida, a figura 9 traz essas informações, com dados do CEB de 2019. A taxa de distorção idade-série do ensino médio na rede pública no Brasil é superior ao observado na rede privada. Nessa comparação, as maiores distorções são observadas para a 1ª série, com taxas de 32,9% e 7,9%, respectivamente. É importante destacar que, à medida que se avança nas séries do ensino médio, têm-se uma redução desse indicador, tanto na rede pública quanto na rede privada. Apesar disso, ainda persiste a desigualdade no que tange à idade-série entre essas instituições de ensino. (INEP, 2020).

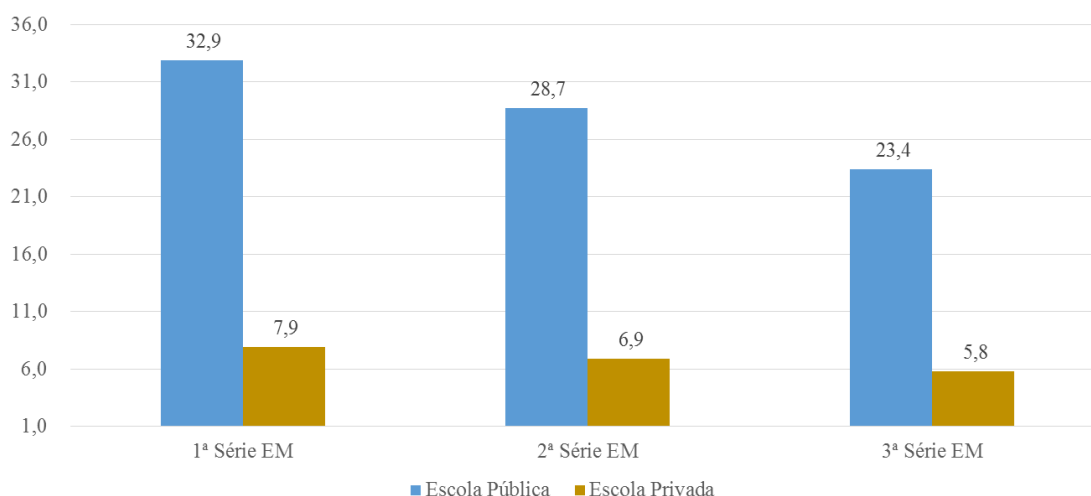


Figura 9 - Distorção idade-série em % no ensino médio - escolas públicas e privadas em 2019

Fonte: INEP (2020). Elaboração própria com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2019.

Um outro indicador que devemos considerar, especialmente pelo contexto em que a educação está inserida, é a disponibilidade de recursos tecnológicos. A figura 10, mostra a distribuição das escolas de nível fundamental que dispõe de internet no Brasil. Em cores de tons mais esverdeados estão as regiões onde se encontram as escolas com maior acesso à internet. Nessas regiões, 60% a 100% das escolas dispõem desse recurso tecnológico.

Já as áreas da figura 10 em que se verifica tons amarelo claro, estão as regiões em que 30% a 60% das escolas têm a oportunidade de uso da internet. E na alaranjada estão as regiões nas quais se localizam o mais baixo nível de disponibilidade da internet nas escolas, nessas regiões somente 0% a 30% das escolas têm acesso à internet.

De acordo com o INEP (2020), as escolas com menos acesso à internet estão nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. E o maior número de escola com acesso a esse recurso, está no centro-oeste, sudeste e sul do país. Os estados com menor proporção de acesso à internet são Acre, Amazonas, Maranhão e Pará.

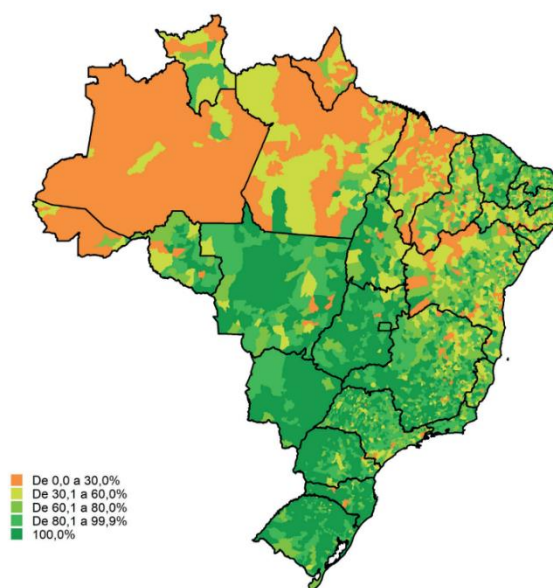


Figura 10 - Percentual de escolas de ensino fundamental por município com acesso à internet – brasil – 2019

Fonte: INEP (2020).

Voltando ao ensino fundamental, o censo da educação básica de 2019 revelou que em relação à infraestrutura, existe uma grande disparidade entre as escolas públicas e privadas. Enquanto apenas 41,4% das escolas públicas dispõem de biblioteca ou sala de leitura, a rede privada dispõe de praticamente o dobro, um total de 80,5% das escolas da rede privada dispõe de biblioteca. Quanto aos recursos associados às atividades de esporte e lazer, como quadra de esporte e pátio (coberto ou descoberto), as escolas públicas também estão em desvantagem. Das instituições públicas que oferecem ensino fundamental, geralmente escolas municipais, apenas 31,4% estão equipadas com essas estruturas, e nas escolas privadas esse quantitativo é de 64,7%. (INEP, 2020).

Segundo o INEP (2020), a partir de dados do censo da educação básica de 2019, para o ensino médio, as condições de recursos tecnológicos e infraestrutura são melhores que as observadas no ensino fundamental. Os recursos como projetor multimídia, computadores de mesa para os alunos e internet são encontrados na rede pública estadual em 83,1%, 78,7% e 90,2% das escolas. Já na rede privada, esse resultado é de 85,8%, 75,8% e 93,6%.

Nesse caso, os resultados são muito próximos. Quanto a infraestrutura, aproximadamente 86,9% das escolas públicas de ensino médio têm biblioteca, e 90,8% das escolas da rede privada que oferecem ensino médio, dispõe dessas estruturas. Na rede pública, 89% das unidades de ensino médio estão equipadas com aos recursos associados às atividades

de esporte e lazer - quadra de esporte e pátio (coberto ou descoberto). Na rede privada, o resultado é semelhante, 90% das escolas também possuem esses recursos.

Com isso, vimos que, quanto aos aspectos da desigualdade em relação à taxa de distorção idade-série, de forma geral, a rede privada tem vantagem em relação à rede pública de educação básica. Além disso, no quesito acesso aos recursos tecnológicos, como a disponibilidade de internet na escola, as escolas de ensino fundamental públicas estão em defasagem em relação ao ensino médio e à rede privada. No que tange à infraestrutura, observou-se que ainda há muito a avançar. É notório que existem fortes desigualdades na comparação da rede pública de educação e a rede privada, incluindo os níveis educacionais.

2.5 Desigualdade no desempenho educacional – SAEB e IDEB

Como já abordado anteriormente, o SAEB e o IDEB consistem em duas das avaliações em larga escala, oficialmente usadas como referências para formulação das políticas públicas educacionais, aplicadas à educação básica no Brasil. Primeiramente, vamos analisar os resultados referentes ao SAEB 2019 para 5º e 9º anos do ensino fundamental e para o 3º ano do ensino médio.

Segundo o INEP (2022), os estudantes que participaram das avaliações do SAEB 2019, obtiveram, em média, os seguintes resultados: alunos do 5º ano do fundamental I - proficiência em matemática – 228 pontos; proficiência em português – 215 pontos; alunos do 9º ano do ensino fundamental I - proficiência em matemática – 263 pontos; proficiência em português – 260 pontos; alunos do 3º ano do ensino médio - proficiência em matemática – 277 pontos; proficiência em português – 278. Considerando os resultados de 2019, em comparação com os resultados do início desta segunda década (anos 2000), percebemos um avanço na pontuação em todas as avaliações.

A figura 11 mostra a média das pontuações obtidas nas avaliações em matemática e português, realizadas pelo SAEB de 2011 a 2019. Vejamos:

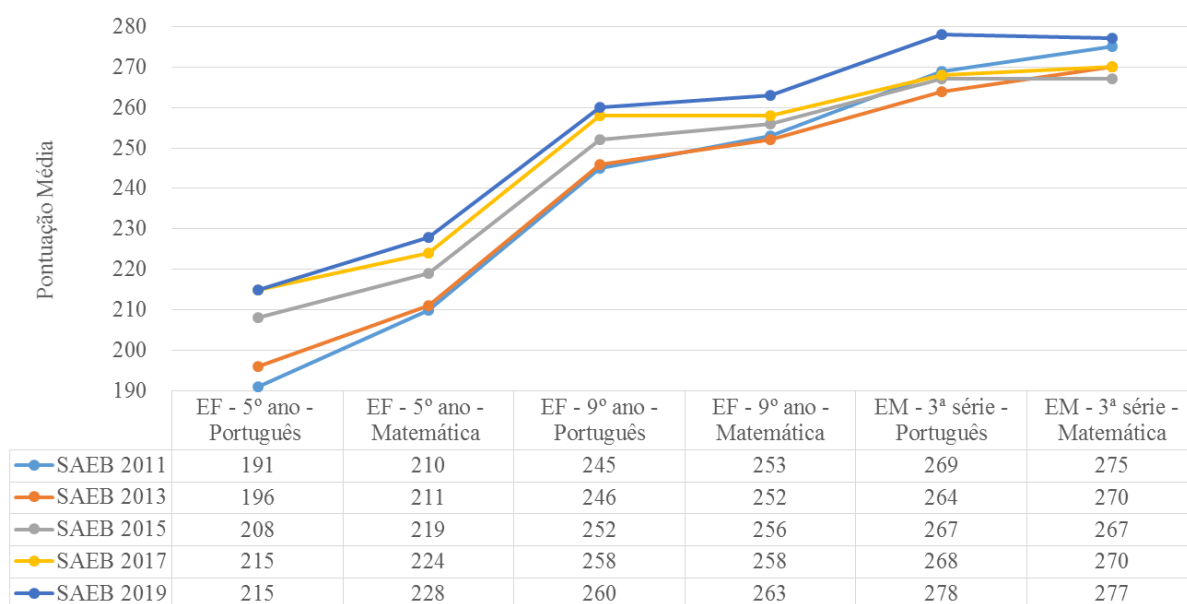
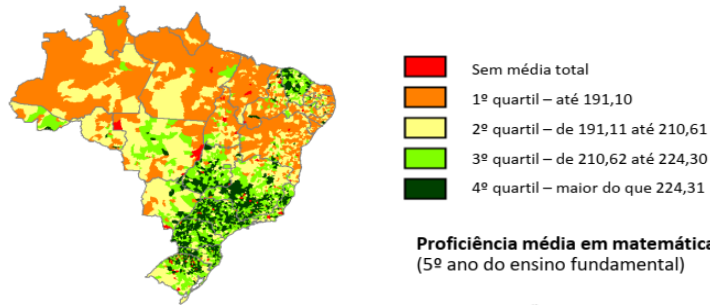


Figura 11 - Pontuação média nas avaliações em matemática e português, do SAEB desde 2011 a 2019, do ensino fundamental (EF) e ensino médio (EM)

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2022).

Apesar dessa melhora no desempenho dos estudantes, a maioria dos municípios do Brasil, no que se refere ao ensino fundamental, obteve pontuação abaixo da média nacional no SAEB 2019. Os mapas da figuras 12 e 13 demonstram esse resultado. Percebemos que a maior parte dos municípios que se encontram abaixo da média nacional em relação ao SAEB 2019, está localizada nas regiões Norte e Nordeste, as regiões mais pobres do Brasil.

Proficiência média em língua portuguesa por município – 2019
(5º ano do ensino fundamental)



Proficiência média em matemática por município – 2019
(5º ano do ensino fundamental)

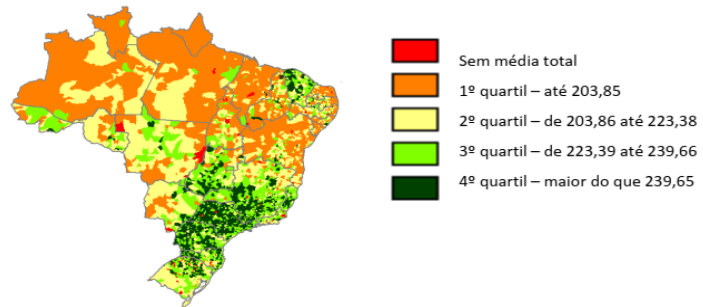
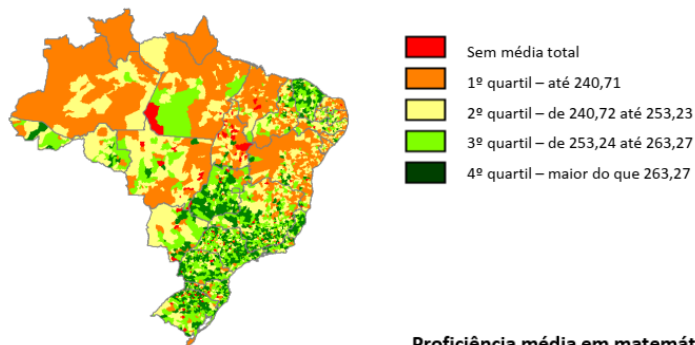


Figura 12 - Proficiência média do 5º ano do ensino fundamental em português e matemática, por município - SAEB – 2019

Fonte: INEP (2020, p. 15).

Proficiência média em língua portuguesa por município – 2019
(9º ano do ensino fundamental)



Proficiência média em matemática por município – 2019
(9º ano do ensino fundamental)

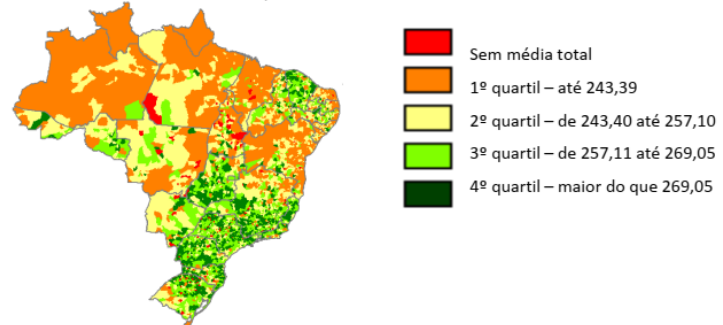


Figura 13 - Proficiência média do 9º ano do ensino fundamental em português e matemática, por município - SAEB – 2019

Fonte: INEP (2020, p. 17).

A respeito do cenário do ensino médio, considerando o resultado do SAEB 2019, a figura 14 e a figura 15 demonstram que a maioria dos estados brasileiros apresentam resultados abaixo da média nacional.

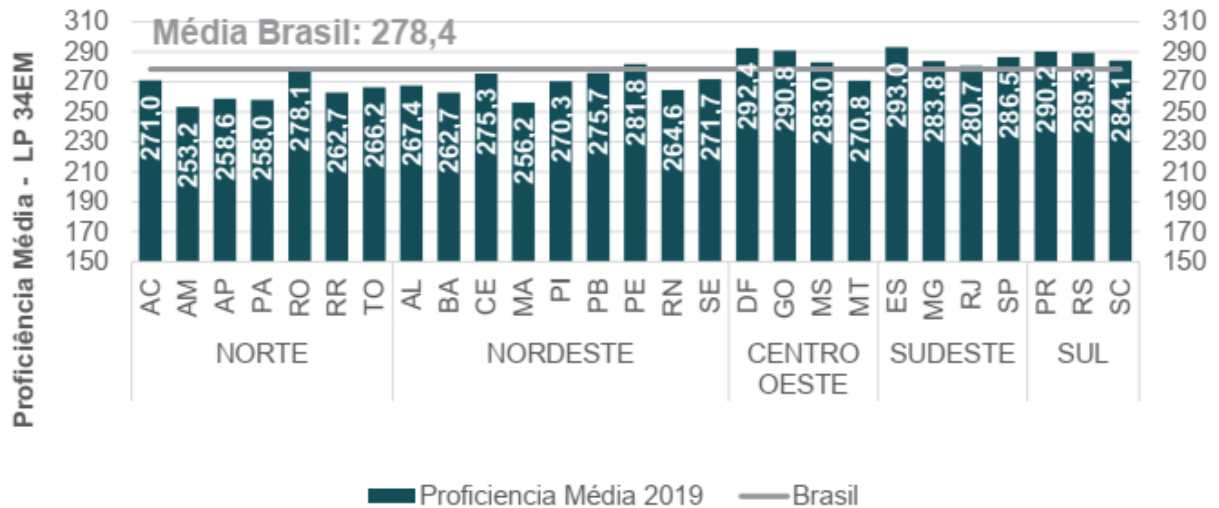


Figura 14 - Proficiência média do ensino médio em português, por estado brasileiro - SAEB – 2019

Fonte: INEP (2020, p. 22).

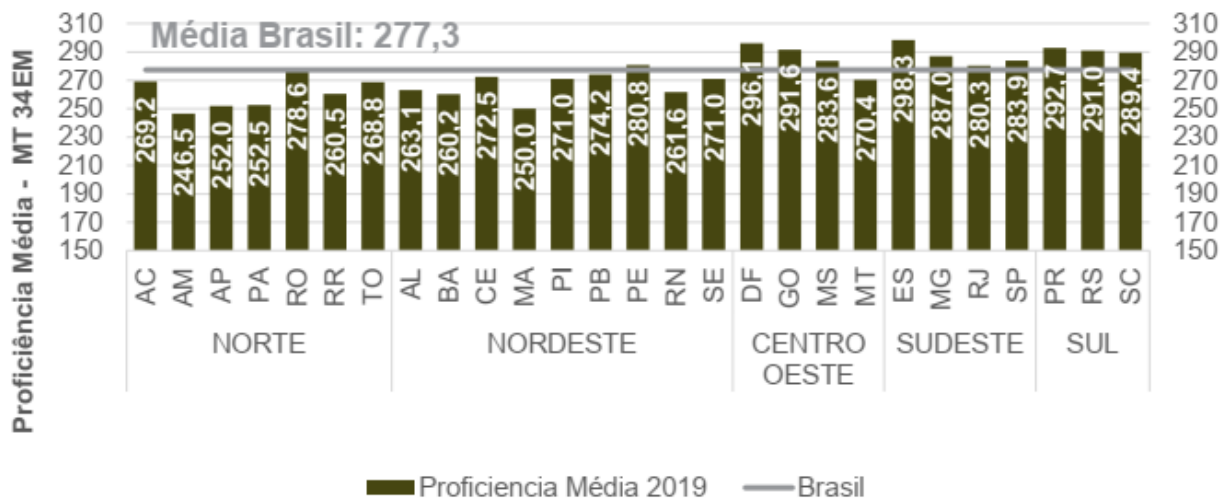


Figura 15: Proficiência média do ensino médio em matemática, por estado brasileiro - SAEB – 2019

Fonte: INEP (2020, p. 22).

Contudo, podemos perceber, considerando os resultados do SAEB, que as desigualdades educacionais são maiores no que se refere ao nível de desempenho dos estudantes. Essas desigualdades se dão tanto em nível educacional quanto geográfico.

Para aprofundarmos o tema da desigualdade educacional no contexto brasileiro, é importante olhar os resultados demonstrados por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB. Esse indicador, como já visto anteriormente, é um dos principais índices oficiais, utilizado de forma ampla para a formulação das políticas educacionais no Brasil.

Segundo o INEP (2021), considerando o desempenho geral das redes de ensino pública e privada, no ensino fundamental o país superou a meta preestabelecida que era de 5,7. Sendo que a nota referente a 2019 foi de 5,9. A tabela 1, a seguir, demonstra um detalhamento dos resultados do IDEB, referente aos anos iniciais do ensino fundamental, por unidade da federação, no período de 2005 a 2019.

O que percebemos a partir desses dados é que em nível agregado por regiões do Brasil, todas as regiões superaram a meta estabelecida para o ano de 2019. As regiões Norte e Nordeste obtiveram as menores notas (5,0) e (5,4), respectivamente. As maiores notas foram da região sudeste (6,5), Sul (6,3) e Centro-Oeste (6,1).

Essa questão deve ser levada em consideração, pois assim como ocorre no SAEB, o IDEB está indicando que existe grande desigualdade educacional entre as regiões Norte e Nordeste e as regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul do país.

Em relação aos anos finais do ensino fundamental, os resultados do IDEB, são apresentados na Tabela 2, em seguida. Os dados do INEP (2021), mostram que, apesar de o desempenho dos estudantes ter melhorado nos anos finais do ensino fundamental, não alcançou o resultado esperado de para o ano (5,2), como ocorreu nos anos iniciais. Em 2019, o IDEB do país foi de 4,9. Região Norte (4,4), Nordeste (4,5), Centro-Oeste (5,1), Sudeste (5,2) e Sul (5,1). Permanecendo a desigualdade educacional em desfavor das regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Unidade da Federação	Ideb - rede total										
	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017	Indicador de Rendimento (P) 2019	Nota média padronizada (N) 2019	Ideb 2019	Meta Ideb 2019
Brasil	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	0,95	6,22	5,9	5,7
Norte	3,0	3,4	3,8	4,2	4,3	4,7	4,9	0,91	5,50	5,0	5,0
Rondônia ⁽¹⁾⁽²⁾	3,6	4,0	4,3	4,7	5,2	5,4	5,8	0,94	5,98	5,6	5,6
Acre ⁽¹⁾⁽²⁾	3,4	3,8	4,3	4,6	5,1	5,4	5,8	0,93	6,36	5,9	5,4
Amazonas ⁽¹⁾⁽²⁾	3,1	3,6	3,9	4,3	4,7	5,2	5,4	0,93	5,87	5,5	5,1
Roraima ⁽¹⁾⁽²⁾	3,7	4,1	4,3	4,7	5,0	5,2	5,5	0,94	6,03	5,7	5,6
Pará ⁽¹⁾⁽²⁾	2,8	3,1	3,6	4,2	4,0	4,5	4,7	0,89	5,51	4,9	4,7
Amapá ⁽¹⁾⁽²⁾	3,2	3,4	3,8	4,1	4,0	4,5	4,6	0,91	5,38	4,9	5,2
Tocantins ⁽¹⁾⁽²⁾	3,5	4,1	4,5	4,9	5,1	5,1	5,6	0,95	5,92	5,6	5,5
Nordeste	2,9	3,5	3,8	4,2	4,3	4,8	5,1	0,94	5,72	5,4	4,9
Maranhão ⁽²⁾	2,9	3,7	3,9	4,1	4,1	4,6	4,8	0,94	5,33	5,0	4,8
Piauí ⁽²⁾	2,8	3,5	4,0	4,4	4,5	4,9	5,3	0,93	6,12	5,7	4,8
Ceará ⁽²⁾	3,2	3,8	4,4	4,9	5,2	5,9	6,2	0,98	6,49	6,4	5,1
R. G. do Norte ⁽²⁾	2,7	3,4	3,9	4,1	4,4	4,8	5,0	0,92	5,60	5,2	4,7
Paraíba ⁽²⁾	3,0	3,4	3,9	4,3	4,5	4,9	5,1	0,93	5,82	5,4	5,0
Pernambuco ⁽²⁾	3,2	3,6	4,1	4,3	4,7	5,0	5,2	0,94	5,84	5,5	5,2
Alagoas ⁽²⁾	2,5	3,3	3,7	3,8	4,1	4,7	5,2	0,96	5,86	5,6	4,5
Sergipe ⁽²⁾	3,0	3,4	3,8	4,1	4,4	4,6	4,9	0,91	5,63	5,1	5,0
Bahia ⁽²⁾	2,7	3,4	3,8	4,2	4,3	4,7	5,1	0,91	5,79	5,3	4,7
Sudeste	4,6	4,8	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4	0,97	6,64	6,5	6,4
Minas Gerais ⁽²⁾	4,7	4,7	5,6	5,9	6,1	6,3	6,5	0,98	6,60	6,5	6,5
Espírito Santo ⁽²⁾	4,2	4,6	5,1	5,2	5,4	5,7	6,0	0,95	6,44	6,1	6,1
Rio de Janeiro ⁽²⁾	4,3	4,4	4,7	5,1	5,2	5,5	5,8	0,93	6,29	5,8	6,1
São Paulo ⁽²⁾	4,7	5,0	5,5	5,6	6,1	6,4	6,6	0,98	6,83	6,7	6,5
Sul	4,4	4,8	5,1	5,5	5,8	6,0	6,2	0,95	6,62	6,3	6,3
Paraná ⁽²⁾	4,6	5,0	5,4	5,6	5,9	6,2	6,5	0,96	6,80	6,5	6,4
Santa Catarina ⁽²⁾	4,4	4,9	5,2	5,8	6,0	6,3	6,5	0,97	6,70	6,5	6,3
R. G. do Sul ⁽²⁾	4,3	4,6	4,9	5,1	5,6	5,7	5,8	0,94	6,43	6,0	6,1
Centro-Oeste	4,0	4,4	4,9	5,3	5,5	5,7	6,0	0,96	6,31	6,1	5,9
M. G. do Sul ⁽²⁾	3,6	4,3	4,6	5,1	5,2	5,5	5,7	0,92	6,23	5,7	5,5
Mato Grosso ⁽²⁾	3,6	4,4	4,9	5,1	5,3	5,7	5,9	0,98	6,03	5,9	5,6
Goiás ⁽²⁾	4,1	4,3	4,9	5,3	5,7	5,8	6,1	0,97	6,40	6,2	6,0
Distrito Federal ⁽²⁾	4,8	5,0	5,6	5,7	5,9	6,0	6,3	0,96	6,77	6,5	6,6

Tabela 1 – IDEB, anos iniciais do ensino fundamental (2005-2019)

Fonte: INEP (2021, p. 14).

1. 2009 sem as escolas privadas.

2. 2011 sem escolas federas.

Unidade da Federação	Ideb - total										
	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017	Indicador de Rendimento (P) 2019	Nota média padronizada (N) 2019	Ideb 2019	Meta Ideb 2019
Brasil	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	4,7	0,90	5,46	4,9	5,2
Norte	3,2	3,4	3,6	3,8	3,8	4,0	4,2	0,87	5,03	4,4	5,0
Rondônia ⁽¹⁾⁽²⁾	3,4	3,4	3,5	3,7	3,9	4,2	4,9	0,92	5,29	4,9	5,1
Acre ⁽¹⁾⁽²⁾	3,5	3,8	4,1	4,2	4,4	4,5	4,7	0,92	5,29	4,9	5,3
Amazonas ⁽¹⁾⁽²⁾	2,7	3,3	3,5	3,8	3,9	4,4	4,5	0,90	5,11	4,6	4,5
Roraima ⁽¹⁾⁽²⁾	3,4	3,7	3,7	3,7	3,7	3,8	4,1	0,89	4,81	4,3	5,2
Pará ⁽¹⁾⁽²⁾	3,3	3,3	3,4	3,7	3,6	3,8	3,8	0,84	4,91	4,1	5,1
Amapá ⁽¹⁾⁽²⁾	3,5	3,5	3,6	3,7	3,6	3,7	3,8	0,85	4,71	4,0	5,3
Tocantins ⁽¹⁾⁽²⁾	3,4	3,7	3,9	4,1	3,9	4,1	4,6	0,90	5,17	4,7	5,1
Nordeste	2,9	3,1	3,4	3,5	3,7	4,0	4,2	0,87	5,19	4,5	4,6
Maranhão ⁽²⁾	3,0	3,3	3,6	3,6	3,6	3,8	3,9	0,89	4,78	4,2	4,8
Piauí ⁽²⁾	3,1	3,5	3,8	4,0	4,0	4,2	4,5	0,90	5,50	5,0	4,8
Ceará ⁽²⁾	3,1	3,5	3,9	4,2	4,4	4,8	5,1	0,95	5,65	5,4	4,9
R. G. do Norte ⁽²⁾	2,8	3,1	3,3	3,4	3,6	3,8	3,8	0,81	5,07	4,1	4,6
Paraíba ⁽²⁾	2,7	3,0	3,2	3,4	3,5	3,8	3,9	0,84	5,17	4,3	4,5
Pernambuco ⁽²⁾	2,7	2,9	3,4	3,5	3,8	4,1	4,4	0,92	5,25	4,8	4,5
Alagoas ⁽²⁾	2,4	2,7	2,9	2,9	3,1	3,5	4,2	0,92	5,14	4,7	4,2
Sergipe ⁽²⁾	3,0	3,1	3,2	3,3	3,2	3,5	3,9	0,79	5,17	4,1	4,8
Bahia ⁽²⁾	2,8	3,0	3,1	3,3	3,4	3,7	3,7	0,82	5,04	4,1	4,5
Sudeste	3,9	4,1	4,3	4,5	4,6	4,8	5,0	0,93	5,61	5,2	5,7
Minas Gerais ⁽²⁾	3,8	4,0	4,3	4,6	4,8	4,8	4,7	0,89	5,55	4,9	5,5
Espírito Santo ⁽²⁾	3,8	4,0	4,1	4,2	4,2	4,4	4,7	0,89	5,60	5,0	5,5
Rio de Janeiro ⁽²⁾	3,6	3,8	3,8	4,2	4,3	4,4	4,7	0,88	5,52	4,9	5,4
São Paulo ⁽²⁾	4,2	4,3	4,5	4,7	4,7	5,0	5,3	0,96	5,67	5,5	5,9
Sul	3,8	4,1	4,3	4,3	4,3	4,6	4,9	0,89	5,71	5,1	5,6
Paraná ⁽²⁾	3,6	4,2	4,3	4,3	4,3	4,6	4,9	0,92	5,72	5,3	5,3
Santa Catarina ⁽²⁾	4,3	4,3	4,5	4,9	4,5	5,1	5,2	0,89	5,76	5,1	6,0
R. G. do Sul ⁽²⁾	3,8	3,9	4,1	4,1	4,2	4,3	4,6	0,85	5,66	4,8	5,6
Centro-Oeste	3,4	3,8	4,1	4,3	4,5	4,7	5,0	0,93	5,48	5,1	5,2
M. G. do Sul ⁽²⁾	3,4	3,9	4,1	4,0	4,1	4,5	4,8	0,89	5,44	4,8	5,1
Mato Grosso ⁽²⁾	3,1	3,8	4,3	4,5	4,4	4,6	4,9	0,93	5,13	4,8	4,9
Goiás ⁽²⁾	3,5	3,8	4,0	4,2	4,7	4,9	5,3	0,95	5,61	5,3	5,3
Distrito Federal ⁽²⁾	3,8	4,0	4,4	4,4	4,4	4,5	4,9	0,91	5,65	5,1	5,6

Tabela 2 – IDEB, anos finais do ensino fundamental (2005-2019)

Fonte: INEP (2021, p. 40).

1. 2009 sem as escolas privadas.
2. 2011 sem escolas federas.

O IDEB também é instrumento de avaliação do desempenho dos alunos e das escolas do ensino médio. A tabela 3 mostra informações referentes aos resultados do IDEB para o ensino médio, no período de 2005 a 2019, por unidade da federação e agregação por região e país.

De acordo com os dados da tabela, de forma geral, o desempenho do país está abaixo do projetado. A meta estabelecida para 2019 foi de 5,0. Porém, a nota obtida foi 4,2. Isso se repete quando se observa os dados por região: Norte (3,6), Nordeste (3,9), Centro-Oeste (4,4), Sudeste (4,4) e Sul (4,4). As notas estabelecidas para cada região foram 4,5; 4,6; 4,9; 5,2 e 5,3, respectivamente. Importante observar que as regiões Norte e Nordeste continuam sendo as que

apresentam os menores resultados do IDEB. Dados semelhantes ao do ensino fundamental, mostrados anteriormente.

Unidade da Federação	Ideb - total							Indicador de Rendimento (P) 2019	Nota média padronizada (N) 2019	Ideb 2019	Meta Ideb 2019
	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017				
Brasil	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	0,87	4,79	4,2	5,0
Norte	2,9	2,9	3,3	3,2	3,1	3,3	3,3	0,85	4,24	3,6	4,5
Rondônia ⁽¹⁾⁽²⁾	3,2	3,2	3,7	3,7	3,6	3,6	4,0	0,89	4,77	4,3	4,8
Acre ⁽¹⁾⁽²⁾	3,2	3,5	3,5	3,4	3,4	3,6	3,8	0,86	4,56	3,9	4,8
Amazonas ⁽¹⁾⁽²⁾	2,4	2,9	3,3	3,5	3,2	3,7	3,5	0,87	4,10	3,6	4,0
Roraima ⁽¹⁾⁽²⁾	3,5	3,5	3,4	3,6	3,4	3,6	3,5	0,88	4,43	3,9	5,1
Pará ⁽¹⁾⁽²⁾	2,8	2,7	3,1	2,8	2,9	3,1	3,1	0,82	4,16	3,4	4,4
Amapá ⁽¹⁾⁽²⁾	2,9	2,8	3,1	3,1	3,0	3,3	3,2	0,82	4,17	3,4	4,5
Tocantins ⁽¹⁾⁽²⁾	3,1	3,2	3,4	3,6	3,3	3,4	3,8	0,90	4,46	4,0	4,7
Nordeste	3,0	3,1	3,3	3,3	3,3	3,4	3,5	0,86	4,49	3,9	4,6
Maranhão ⁽²⁾	2,7	3,0	3,2	3,1	3,0	3,3	3,5	0,92	4,14	3,8	4,3
Piauí ⁽²⁾	2,9	2,9	3,0	3,2	3,3	3,4	3,6	0,88	4,60	4,0	4,5
Ceará ⁽²⁾	3,3	3,4	3,6	3,7	3,6	3,7	4,1	0,95	4,65	4,4	4,9
R. G. do Norte ⁽²⁾	2,9	2,9	3,1	3,1	3,1	3,2	3,2	0,81	4,35	3,5	4,5
Paraíba ⁽²⁾	3,0	3,2	3,4	3,3	3,3	3,4	3,5	0,86	4,68	4,0	4,6
Pernambuco ⁽²⁾	3,0	3,0	3,3	3,4	3,8	4,0	4,1	0,93	4,87	4,5	4,6
Alagoas ⁽²⁾	3,0	2,9	3,1	2,9	3,0	3,1	3,5	0,87	4,41	3,9	4,6
Sergipe ⁽²⁾	3,3	2,9	3,2	3,2	3,2	3,2	3,7	0,82	4,59	3,7	4,9
Bahia ⁽²⁾	2,9	3,0	3,3	3,2	3,0	3,1	3,0	0,80	4,31	3,5	4,5
Sudeste	3,6	3,7	3,8	3,9	3,9	3,9	4,0	0,89	4,96	4,4	5,2
Minas Gerais ⁽²⁾	3,8	3,8	3,9	3,9	3,8	3,7	3,9	0,85	4,98	4,2	5,3
Espírito Santo ⁽²⁾	3,8	3,6	3,8	3,6	3,8	4,0	4,4	0,91	5,27	4,8	5,3
Rio de Janeiro ⁽²⁾	3,3	3,2	3,3	3,7	4,0	4,0	3,9	0,84	4,84	4,1	4,9
São Paulo ⁽²⁾	3,6	3,9	3,9	4,1	4,1	4,2	4,2	0,94	4,97	4,6	5,2
Sul	3,7	3,9	4,1	4,0	3,9	3,8	3,9	0,86	5,11	4,4	5,3
Paraná ⁽²⁾	3,6	4,0	4,2	4,0	3,8	3,9	4,0	0,91	5,16	4,7	5,2
Santa Catarina ⁽²⁾	3,8	4,0	4,1	4,3	4,0	3,8	4,1	0,83	5,01	4,2	5,4
R. G. do Sul ⁽²⁾	3,7	3,7	3,9	3,7	3,9	3,6	3,7	0,82	5,12	4,2	5,3
Centro-Oeste	3,3	3,4	3,5	3,6	3,6	3,7	4,0	0,88	5,01	4,4	4,9
M. G. do Sul ⁽²⁾	3,3	3,8	3,8	3,8	3,6	3,7	3,8	0,86	4,96	4,2	4,8
Mato Grosso ⁽²⁾	3,1	3,2	3,2	3,3	3,0	3,2	3,5	0,79	4,57	3,6	4,7
Goiás ⁽²⁾	3,2	3,1	3,4	3,8	4,0	3,9	4,3	0,93	5,14	4,8	4,8
Distrito Federal ⁽²⁾	3,6	4,0	3,8	3,8	4,0	4,0	4,1	0,87	5,23	4,5	5,2

Tabela 3: : IDEB, ensino médio (2005-2019)

Fonte: INEP (2021, p. 40).

1. 2009 sem as escolas privadas.

2. 2011 sem escolas federais.

Com dados do INEP (2021), a figura 16 traz informações importantes a serem destacadas para compararmos o desempenho dos estudantes participantes das avaliações do IDEB nas redes pública e privada. As barras em vermelho, amarelo e verde representam os resultados das escolas particulares, e as barras em azul, lilás e marrom, das públicas.

Visualmente, é possível perceber a desigualdade entre as escolas públicas e particulares, quanto ao desempenho dos alunos, segundo o resultado do IDEB.

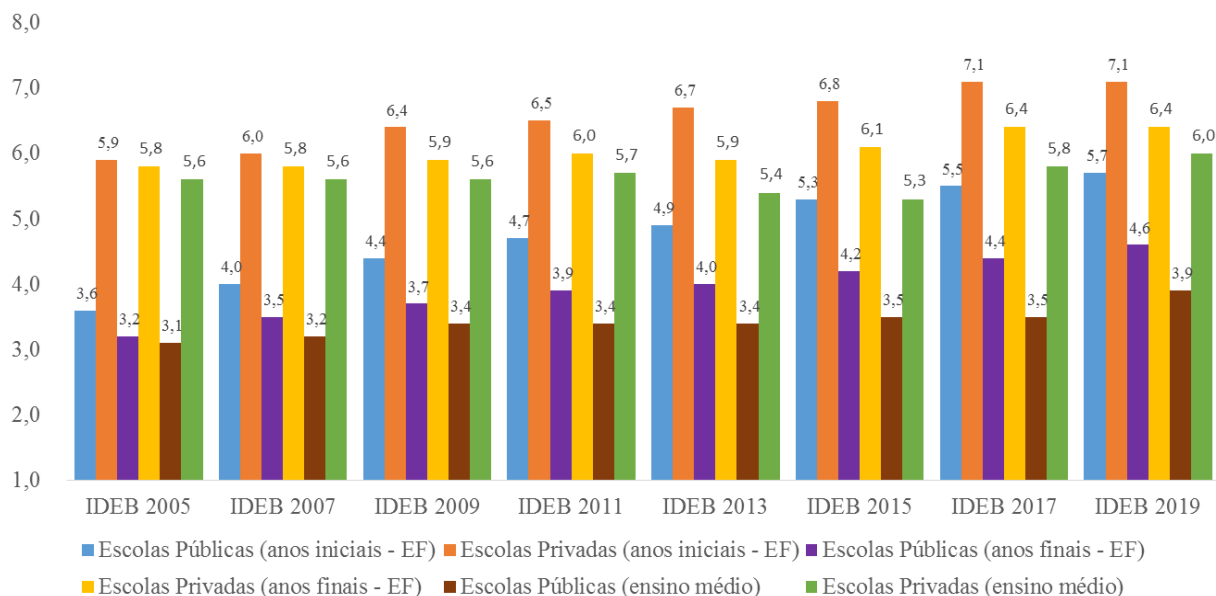


Figura 16 - Resultados do IDEB de 2005 a 2019, em média, das escolas públicas e privadas, para o ensino fundamental (EF) e ensino médio

Fonte: Elaboração própria com base no INEP (2021).

As escolas da rede privada de ensino, em todos os anos, a partir de 2005, apresentaram melhor desempenho que as escolas da rede pública. Essa característica da educação no Brasil permeia todos os níveis da educação básica, dos anos iniciais aos últimos anos do ensino médio.

Em 2019, nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede pública obteve nota 5,7, ao passo que a rede privada obteve nota 7,1. Esse índice se repete nos anos finais do ensino fundamental: a rede pública com nota 4,6 e a rede particular com 6,4. No ensino médio, novamente se acentuam as desigualdades: a rede pública, com nota 3,9, teve quase a metade da nota da rede privada, que foi de 6,0. Esses dados demonstram os desafios que o Brasil ainda tem de enfrentar para que se construa um ambiente educacional com o mínimo de justiça social. (INEP, 2021).

2.6 Desigualdade educacional no ensino superior do Brasil

De acordo com dados do censo da educação superior de 2019, divulgados pelo INEP (2021), especialmente nas primeiras décadas dos anos 2000, ocorreu uma espécie de terceirização da educação superior. Os dados recentes, referentes ao ano de 2019, mostram que das 2.608 unidades educacionais superiores que atuam no país, apenas 302 instituições (11,5%) são públicas e 2.306 unidades (88,4%) são de natureza privada. Apesar disso, quando

analisamos o número médio de matrículas por rede de ensino (pública e privada), as instituições privadas apresentam média de 2.829 matrículas, enquanto nas instituições públicas esse resultado é de 6.887 estudantes por instituição. Ou seja, a maioria das matrículas, em números absolutos, está concentrada nas instituições privadas, porém, quando verificamos a quantidade de alunos por unidade educacional, em termos relativos, é a rede pública que apresenta maior concentração de matriculados.

Em geral, a faixa de idade regular referente ao ensino superior vai de 18 a 24 anos, tendo em vista a conclusão dos anos dedicados aos ensinos fundamental e médio que é de 4 anos, o que equivale à duração da maioria dos cursos superiores. A figura 16 mostra a evolução das taxas de escolarização superior da população de 18 a 24, no período de 2012 a 2019. Vejamos:

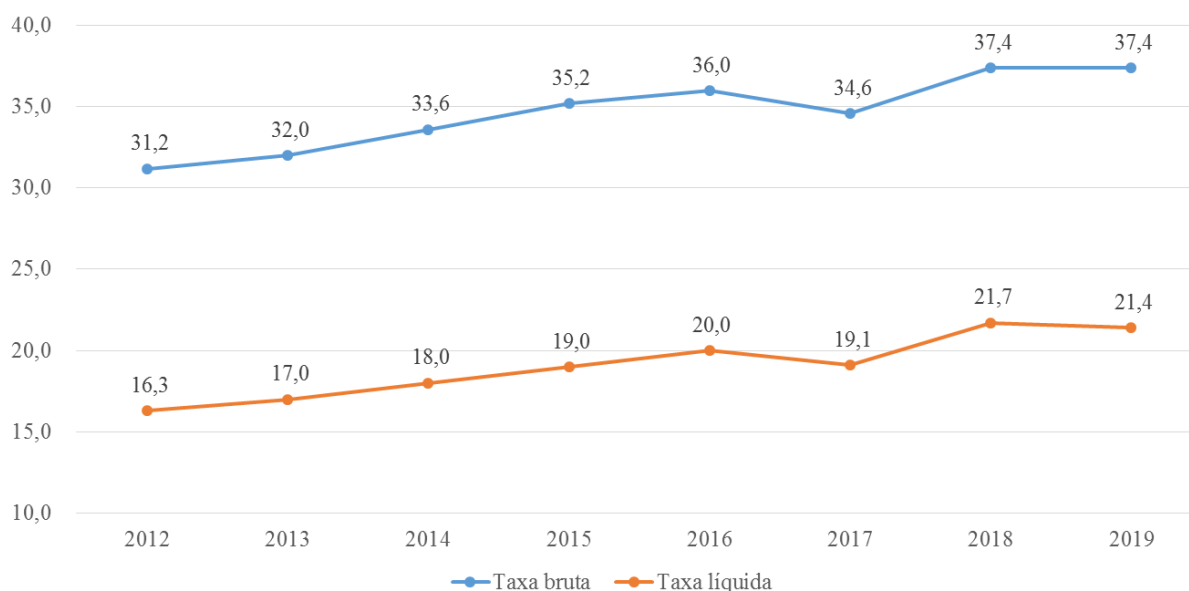


Figura 17 - Taxa % de escolarização em nível superior da população de 18 a 24, no período de 2012 a 2019

Fonte: INEP (2021). Elaboração própria com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2019.

A taxa bruta se refere à proporção do total de pessoas que estavam cursando algum curso superior em relação à população total na faixa etária dos 18 aos 24 anos. Conforme a figura 17, essa taxa passou de 31,2% no ano de 2012 para 37,4% em 2019. A taxa líquida se refere à proporção do total de pessoas com idade de 18 aos 24 anos em relação à população total de pessoas na mesma faixa etária. A taxa líquida foi de 16,3% em 2012, e de 21,4% no ano de 2019. Notadamente, houve melhora relevante no que se refere ao ingresso de estudantes no ensino superior nessa faixa de idade.

O número de matrícula em curso superior quase dobrou no período da segunda década desse século. Em 2009, o número foi de 5.985.873. Após dez anos, em 2019, foram registradas 8.604.526 matrículas no ensino superior, um aumento de 43%. O crescimento nessa dimensão pode ser explicado pela implementação de políticas de financiamento que influenciaram a expansão da rede privada de ensino superior, aliado ao surgimento de novas tecnologias que impulsionaram a educação superior na modalidade a distância.

Do número de matrículas de 2019, um total de 2.080.146 (24,2%) foram realizadas na rede pública, enquanto na rede privada foi registrado um número três vezes maior, o equivalente a 6.523.678 (75,8%). Ou seja, 1/3 da educação superior no Brasil é ofertada por instituições privadas de ensino.

Um avanço importante de se destacar no contexto da desigualdade educacional no Brasil, é o aumento no número de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência. Em 2009, esse público representava 0,34% do total de matriculados, e em 2019, o número subiu para 0,56% em cursos de graduação no país. Em relação à forma de ingresso na educação superior, o ENEM vem se consolidando como a mais importante no Brasil. Entre os anos 2009 a 2019, a quantidade de inscritos nesse exame passou de 4.128.720 para 5.095.270, respectivamente. (INEP, 2021).

Os dados destacam que no ano de 2019, 38% do público que ingressou em novas vagas, o fizeram por meio do ENEM. Considerando os ingressantes por rede de educação (pública e privada), 58% dos estudantes da rede pública de educação superior ingressou pelo ENEM. Em relação à rede privada, esse número foi de 30%. Ou seja, o número de estudantes (proporcionalmente) que entrou no ensino superior público, pelo ENEM, é maior em comparação com a rede privada.

Com os dados levantados pelo INEP (2021), é importante destacar outra questão que implica na desigualdade educacional. Em 2019, a cor declarada pelos ingressantes nos cursos de graduação foi a branca (42,6%), seguida da cor parda (31,1%). Em relação às cores preta, amarela e aos indígenas os números foram 7,1%, 1,7% e 0,7%, respectivamente. O total não declarado atinge o percentual de 16,8%. O Programa de Financiamento Estudantil (FIES) é o grande financiador dos estudantes que frequentam instituições privadas de graduação (68,9%). Dos que concluíram curso superior em 2019, 79,9% formaram na rede privada e 20,1% na rede pública.

Por último, vamos verificar a taxa de permanência (TP), que corresponde aos alunos com situação de vínculo igual a “cursando” ou “matrícula trancada”; a taxa de desistência (TD), que corresponde aos alunos com situação de vínculo igual a “desvinculado do curso” ou “transferido

para outro curso da mesma instituição de educação superior; e a taxa de conclusão (TC), que corresponde aos alunos com situação de vínculo igual a “formado”. Essas variáveis constituem indicadores de fluxo. A figura 18 mostra que dos estudantes que ingressaram no ensino superior em 2010, 40% concluíram, 59% desistiram e apenas 1% permaneceu.

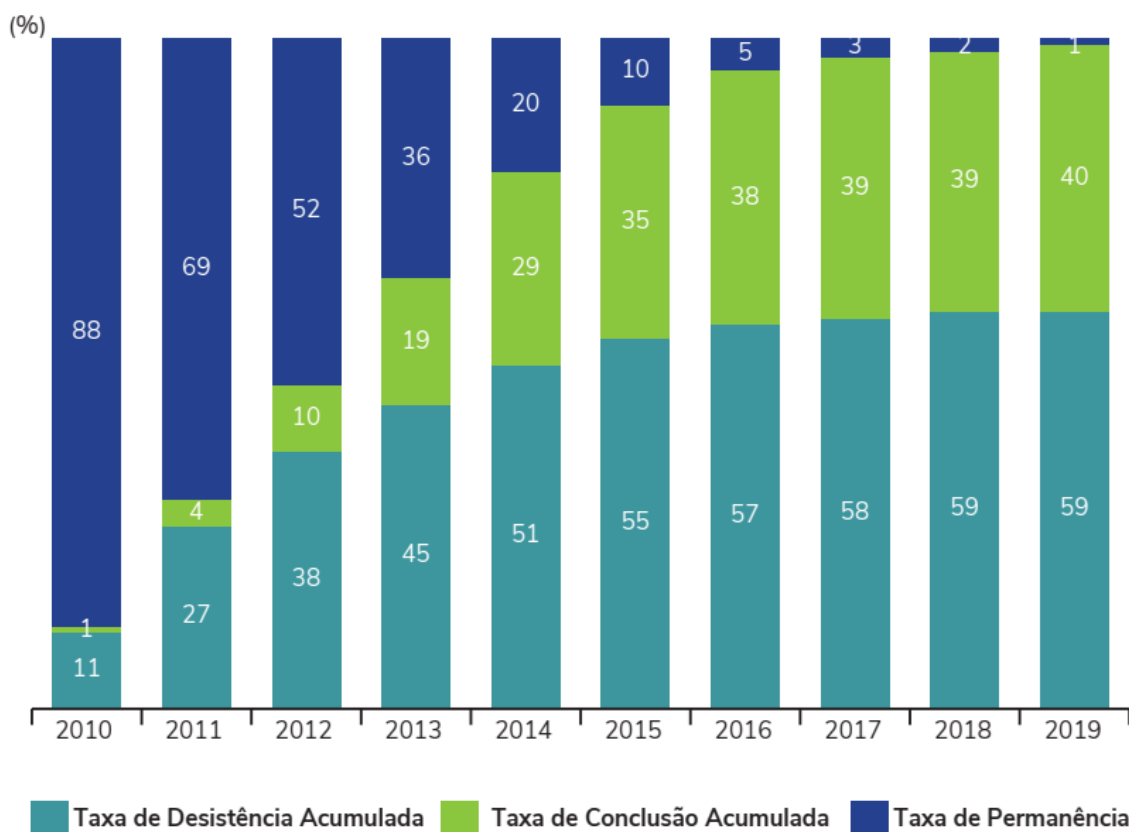


Figura 18 - Evolução média¹ dos indicadores de trajetória dos ingressantes de 2010 em cursos de graduação – Brasil – 2010-2019

Fonte: INEP (2021, p. 50).

1. Ponderada pelo número de ingressantes dos cursos.

Em geral, o que se verifica é que a desigualdade educacional no Brasil se dá em várias dimensões: as desigualdades de desempenho entre as redes de ensino, pública e privada, especialmente na educação básica, ainda se perpetuam no século XXI, e vão desde à infraestrutura ao desempenho dos estudantes. Na educação superior, o que se observa é a terceirização do ensino, incentivada na medida em que grande parte dos estudantes acessa o ensino superior por meio de financiamentos destinados a vagas em instituições da rede privada de ensino.

3 A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A DESIGUALDADE DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

De acordo com Pacheco (2011), os IF's existem a partir de uma concepção de educação profissional que está baseada na politecnia, formação humana e plena de consciência política e social. Baseia-se no pensamento progressista, com o objetivo de reduzir as desigualdades e democratizar o ensino profissional e tecnológico. Constitui uma política de formação integral, de emancipação dos sujeitos, com vistas à formação de uma sociedade mais democrática, inclusiva, equilibrada, social e ambientalmente justa. Veremos, a seguir, como se chegou até esse modelo.

Assim, para entender o significado e a relevância dessa política pública, se faz necessário estabelecer os precedentes que a originaram. Compreender o contexto de sua concepção, pela reflexão histórica, estabelecendo marcos temporais relevantes, no intuito de encontrar as razões que ensejaram sua elaboração.

Pretendemos neste capítulo, compreender o contexto histórico da educação profissional no Brasil, desde os primeiros registros oficiais até os primeiros anos da década de 2000, período que precede a concepção e criação dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia. O objetivo é compreendermos as influências que se estabeleceram nessa trajetória.

A abordagem se dá a partir do entendimento de que existe uma desigualdade educacional histórica, interna ao sistema educacional brasileiro. Tal desigualdade pode ser resultado de uma dualidade educacional que contrapõe a educação propedêutica e a educação profissional, e que está intimamente ligada às desigualdades tanto sociais quanto educacionais. Essa contradição educacional, a nosso ver, é uma das principais motivações para a criação dos IF's.

Sendo nosso objeto maior de estudo os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia no contexto da desigualdade educacional, devemos atentar, em primeiro plano, para a evolução da educação profissional (EP), por tratar-se de uma política pública de destaque nacional, que se estabelece no âmbito da Política Nacional de Educação. Nesse contexto, para a compreensão da importância e do papel dos Institutos Federais, no âmbito das políticas públicas, se faz necessária a contextualização histórica da educação profissional no Brasil.

Entendemos que os diferentes momentos da história da educação profissional revelam perspectivas e traços por vezes distintos sobre o tema. Assim, ressaltamos que a abordagem dessa modalidade de educação proposta para este capítulo se dará de forma geral, no intuito de identificar pressupostos que serviram de base para a criação dos Institutos Federais.

3.1 As primeiras escolas de educação profissional no Brasil

A primeira iniciativa governamental para a implementação de uma educação profissional no Brasil, se deu ainda no século XIX, especificamente no ano de 1809, por meio de um Decreto do Príncipe Regente, que criou o Colégio de Fábricas, que tinha o objetivo de formar artífices e aprendizes. Eram unidades escolares que atuavam no trabalho com tecidos, serralheria e carpintaria, além de desenho e música. (GARCIA, 2000). O segundo marco histórico institucional da educação profissional no contexto brasileiro, se deu a partir do Decreto nº. 1763/1856, com a criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, com o objetivo de estabelecer uma formação diferenciada para as elites econômicas do país, com a finalidade de preparar os futuros ocupantes de cargos de liderança na sociedade e na administração do Estado. (BRASIL, 1856).

Duas décadas após a Proclamação da República, em 23 de setembro de 1909, essa modalidade de ensino profissional recebe um tratamento mais organizacional, quando o então Presidente da República Nilo Peçanha, assinou o Decreto Federal nº 7.566/1909, que criou e sistematizou nas capitais dos estados da República, as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA's), custeadas com recursos da União e vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. As escolas eram destinadas ao ensino profissional primário e gratuito, com o objetivo de educar os filhos dos economicamente mais desfavorecidos para o mercado de trabalho. (BRASIL, 1909).

A justificativa para a criação das EAA's foi a necessidade de prover à classe de proletariados e seus filhos, meios de sobrevivência, pelo preparo técnico, afastando-os da ociosidade e desenvolvendo uma cultura para o trabalho, formando “cidadãos úteis”. O objetivo era atender à classe trabalhadora, com a capacitação formal básica e adestramento para o trabalho. O Decreto Federal consignava que as escolas de aprendizes se destinavam a “habilitar os filhos dos desfavorecidos com o indispensável preparo técnico e intelectual. O objetivo era fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastaria da ociosidade, do vício e do crime”. (BRASIL, 1909).

É importante observar que a educação profissional nasce com objetivos distintos da educação tradicional, pois era voltada objetivamente para o treinamento de indivíduos necessários ao processo produtivo industrial. Já se estabelece aqui uma diferenciação, inclusive, preconceituosa e assistencialista com a classe de trabalhadores. Estes são, portanto, os primeiros momentos de um “sistema de educação” caracterizado pela dualidade, e que tem forte

contribuição no cenário de desigualdade social e educacional da história do país. As primeiras escolas de aprendizes artífices começaram a funcionar, de fato, no início do ano de 1910, em dezenove capitais do país, conforme o quadro 1. Eram voltadas para o ensino industrial e financiadas em grande parte com recursos federais. Neste mesmo ano se reorganizou o ensino agrícola para formar mão de obra destinada ao trabalho no campo, além da instalação de várias escolas-oficinas, que tinham o objetivo de promover formação de trabalhadores ferroviários.

Quadro 1. Escolas de Aprendizes Artífices – Estado e data de inaugurações

Estado	Data de inauguração
Piauí	1º de janeiro de 1910
Goiás	
Mato Grosso	
Rio Grande do Norte	3 de janeiro de 1910
Paraíba	6 de janeiro de 1910
Maranhão	16 de janeiro de 1910
Paraná	
Alagoas	21 de janeiro de 1910
Campos (RJ)	23 de janeiro de 1910
Pernambuco	16 de fevereiro de 1910
Espírito Santo	24 de fevereiro de 1910
São Paulo	
Sergipe	1º de maio de 1910
Ceará	24 de maio de 1910
Bahia	2 de junho de 1910
Pará	1º de agosto de 1910
Santa Catarina	1º de setembro de 1910
Minas Gerais	8 de setembro de 1910
Amazonas	1º de outubro de 1910

Fonte: Elaboração própria, com base em Soares (1982).

Foi a partir das décadas seguintes que os discursos no Parlamento Nacional se acentuaram. Os debates se concentravam na ideia de expansão da educação profissionalizante a toda população brasileira, e não somente aos mais pobres. Nesse período, foi editado um conjunto de regulamentos que objetivaram alterar e regulamentar o funcionamento das EAA's. Uma mudança importante acontece na década de 1930, quando por meio do Decreto Federal n. 24.558/1934, as escolas de educação profissional passaram à jurisdição do Ministério da Educação e Saúde Pública, saindo da gestão do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, onde inicialmente foram geridas. (BRASIL, 1934).

Segundo Cunha (2000), essas EAA's tiveram pouco êxito na prática. Foram instaladas em edifícios impróprios, apresentavam número de concluintes pequeno, tinham produtividade baixa e professores pouco qualificados para o trabalho, além da alta taxa de evasão. Apesar disso, foram de extrema importância para a consolidação do ensino profissional no País.

Amorim (2013), sem desconsiderar as iniciativas referentes à educação profissional realizadas nos períodos anteriores, destaca que é a partir 1930, com o avançar do processo de industrialização, que se estabelece de forma mais orgânica a expansão da modalidade de educação profissional no Brasil. Nesse período (1930-1945), o país vive a ascensão da “Nova República” e do “Estado Novo”. No campo da educação, são muitas mudanças, especialmente na reorganização estrutural.

É preciso destacar a importância de alguns acontecimentos históricos, quais sejam: a criação do Conselho Nacional de Educação (1931); do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e da V Conferência Nacional de Educação (1932), cujos resultados subsidiaram as discussões políticas sobre o tema na Constituinte de 1933. No ano de 1934, os resultados são vislumbrados no texto da Constituição, quando se estabeleceu uma nova política nacional de educação ao se definir as competências da União para traçar diretrizes da educação nacional.

Segundo Oliveira (2017):

Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e, nesse mesmo ano, após um extenso processo de discussão dos rumos da educação nacional, foi efetivada a Reforma Educacional Francisco Campos que vigou até o ano de 1942, ano em que começou a ser aprovado um conjunto de medidas cujo nome se deu por Leis Orgânicas do Ensino e que formaram conhecidas como Reforma Capanema. (OLIVEIRA, 2017, p. 49).

Face à expansão industrial no Brasil, ainda incipiente, a educação profissional começou a ocupar espaço em debates relevantes na agenda do país. A necessidade de formação técnico profissional do trabalhador trouxe a ideia de que a educação se constitui instrumento eficaz para o processo de formalização do trabalho.

A Constituição Federal outorgada em 1937, apesar de não considerar muito do que havia sido definido na Constituição de 1934, trouxe, em seu texto, uma matéria referente às “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, como obrigação do Estado para com os menos favorecidos. A lei deveria ser cumprida em colaboração com o setor industrial e com as instituições representativas dos trabalhadores. O que causou a institucionalização das escolas de aprendizes, destinadas aos filhos dos trabalhadores. (BRASIL, 1937).

Ressalta-se que essa Carta Constitucional de 1937, foi a primeira Constituição brasileira que tratou especificamente da educação profissional, técnica e industrial. Nela, se afirmou que as escolas pré-vocacionais e profissionais, destinadas às classes menos favorecidas, eram dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados. (BRASIL, 1937).

A década de 30 foi marcada pelo interesse em formar os recursos humanos para atender a necessidade do processo produtivo. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde, foi também criada a Agência de Fiscalização do Ensino Técnico Profissional, que passou a fiscalizar as escolas profissionalizantes. Até esse momento, como já dito anteriormente, essas escolas estavam sob a gestão do Ministério da Agricultura. Essa reorganização introduziu um período de considerável expansão, caracterizado pelo estabelecimento de novas escolas industriais e pela introdução de novas disciplinas nas escolas já existentes.

Diante do exposto, percebe-se que, ao longo dos anos, a educação profissional foi marcada pela dualidade no âmbito das políticas educacionais sempre caracterizada por uma visão preconceituosa sobre a classe trabalhadora, e como um instrumento de mera formação de mão de obra para o atendimento das necessidades do mercado, e, além disso, direcionada a filhos de pobres. Para facilitar esse entendimento, o quadro 2 resume momentos importantes dessa evolução no tempo. Percebe-se que o objetivo maior estava sempre ligado ao atendimento da necessidade de força de trabalho qualificada para o mercado.

Muito embora tenha exercido um papel importante no desenvolvimento do país, a educação profissional esteve, historicamente, relacionada às causas da desigualdade social e aos interesses do capital, ou seja, a formação de meros executores de tarefas, com vistas aos interesses limitados à economia.

Quadro 2. Educação profissional no Brasil de 1809 – 1937 (continua)

Período	Regulamento	Data de inauguração	Objetivo
1809	Decreto do Príncipe Regente	Criação o Colégio de Fábricas	Formar artífices e aprendizes para atender a produção de bens de consumo básicos da sociedade.
1856	Decreto Imperial nº. 1763	Criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro	Estabelecer uma formação diferenciada para as elites econômicas do país, com a finalidade de preparar os futuros ocupantes de cargos de

			liderança na sociedade e na administração do Estado.
1909	Decreto Federal nº 7.566	Criou e sistematizou nas capitais dos estados da República, as Escolas de Aprendizizes Artífices	Educar os filhos dos economicamente mais desfavorecidos, para o mercado de trabalho.
1934	Decreto Federal n. 24.558	Modifica a estrutura de gestão da educação profissional	Transferir as escolas de educação profissional para a jurisdição do Ministério da Educação e Saúde Pública, saindo da gestão do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, onde inicialmente foram geridas.
1934	Constituição Federal	Estabelece uma nova política nacional de educação ao definir as competências da União para traçar diretrizes da educação nacional.	Reestruturação da educação nacional
1937	Constituição Federal	Foi a primeira Constituição brasileira que tratou especificamente da educação profissional, técnica e industrial	Prestar assistência às classes menos favorecidas, por meio escolas de aprendizes, que se destinavam aos filhos de seus operários e assemelhados

Fonte: Elaboração própria.

Fonseca (1986) descreve bem a dualidade educacional nesse período, sendo a classe de trabalhadores o público alvo da educação profissional, enquanto o ensino propedêutico era destinado à classe dominante, os quais ocupariam os cargos de comando e liderança. Esse processo se repetiu na república desde a sua criação e recebeu uma estrutura jurídica orgânica no primeiro Governo Vargas, no auge do Estado Novo, na década de 1940. As Leis Orgânicas¹⁰ do Ensino Médio e Industrial, em 1942, definiram a desigualdade entre cursos propedêuticos e técnicos, vinculando os currículos enciclopédicos ao ensino geral como expressão concreta da diferença entre as classes sociais.

De acordo com Manfredi (2002), a década de 40 trouxe mudanças significativas no âmbito da educação no Brasil. Um conjunto de Decretos-Leis, conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino, foram editadas com o objetivo de organizar o sistema de educação. O intuito era

¹⁰ O Governo de Getúlio Vargas já havia encerrado.

atender a nova ordem econômica e social, especialmente no que se refere à configuração da divisão de classes sociais: indústria e proletariado.

A autora destaca a criação do Ensino Secundário e Normal, do Ensino Industrial, do Ensino Comercial, do Ensino Primário e do Ensino Agrícola. O conjunto de leis orgânicas editadas nesse momento da história, conformou o que ficou conhecido como “Reforma Capanema¹¹”, cujo intuito foi institucionalizar o caráter dualista e desigual da escola média, destinando o ensino secundário à formação educacional da elite do país e o ensino profissional à formação daqueles menos favorecidos economicamente, à classe pobre.

É nesse período, que o ensino técnico profissional começa a fazer parte do Sistema Nacional de Ensino Regular. Porém, a modalidade de educação profissional ainda é colocada em paralelo, com os mesmos impedimentos de acesso ao ensino superior.

Ainda segundo a autora, a Reforma Capanema trouxe ao sistema de educação a seguinte configuração: a) o ensino primário compreendendo um período de quatro anos, para a faixa etária dos sete aos doze anos; b) o ensino médio para jovens a partir dos doze anos, compreendendo: i) o ensino secundário – destinado a formar dirigente; os ramos agrícolas para a formação de mão de obra para os setores primário, secundário e terciário; e o normal destinado à formação de docentes do ensino primário. Todos eram pré-requisitos para o ensino superior, porém a educação profissional se tratou em paralelo, prevalecendo a dualidade e desigualdade.

Segundo Ignácio (2000):

Aos filhos de primeira categoria ou à futura elite dirigente (os tomadores de decisão), era reservada a sequência: primário, ginasial, estudos livres, exames em um curso superior; aos cidadãos de segunda categoria, que iriam desempenhar funções intermediárias na divisão técnicas e social do trabalho, eram reservadas as sequências: primário, ginásio e 6ª série; ou primário, adaptação e normal, ou ainda primário, preparatório e técnico comercial. Para os cidadãos de terceira categoria, que teriam funções menos intelectualizadas no processo produtivo, eram reservados os cursos rurais, seguido do básico agrícola ou profissional, seguido do complementar. (IGNÁCIO, 2000, p. 48)

Neste mesmo sentido, Amorim (2013) destaca que:

A Constituição de 37 coloca o ensino profissional como dever do Estado, a ser ofertado, em colaboração com indústrias e sindicatos, para filhos de operários e associados, mas a organização desse ensino ainda permanece paralela ao ensino secundário. A exemplo do que ocorrera na França nos séculos XVIII e XIX, é possível constatar a atuação persuasiva do Estado na institucionalização do ensino e na

¹¹ Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”.

configuração de um sistema dual de educação expresse, respectivamente, através de escolas para o povo versus escolas para a elite e na oferta de educação geral versus educação para o trabalho. (AMORIM, 2013, p. 36)

Soares (1999) destaca que a implementação da educação profissional no sistema nacional de ensino foi em grande medida influenciada pelo movimento dos “Pioneiros da Educação”. O que se pretendia era atender os anseios dos trabalhadores no campo educacional. Com o discurso da democratização e do acesso à escola, o objetivo era vincular os conteúdos escolares às demandas do mercado, promovendo a participação ativa do estudante no processo educacional, no intuito de subordiná-lo à visão dominante.

3.2 A educação profissional no contexto da industrialização

Um momento que merece destaque na década de 40, é a edição do Decreto Federal n. 4.127/1942, que estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, que transformou as EAA's em Escolas Técnicas e Industriais. Foram criadas unidades distribuídas em diversos estados brasileiros, que perfaziam uma rede de vinte e três instituições que ofertavam o ensino primário e de qualificação profissional destinada a inúmeras profissões.

A partir desse momento histórico, a educação profissional foi se consolidando dentro do sistema escolar nacional, o qual ainda se construía. É importante salientar que ainda se via latente a ideia de que o ensino propedêutico se destinava à formação da elite dirigente, e o ensino técnico profissional teria a finalidade de preparar trabalhadores, em especial para indústria, o que expressava forte desigualdade entre as duas modalidades educacionais.

Para além das mudanças já mencionadas, na década de 1940, foram criadas as paraestatais de educação profissional conhecidas como “Sistema S”. Compreendiam a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (1942) e, posteriormente, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e do Serviço Social da Indústria (SESI) (1946). Essas instituições eram gerenciadas por órgãos sindicais de representações empresariais, cujo objetivo foi ofertar cursos de aprendizagem com formação mais intensa e rápida, no intuito de atender às necessidades do processo de desenvolvimento industrial no país.

Após a estruturação do Sistema S e a reestruturação das EAA's, o Governo estabelece em 1952, o conceito de empregado aprendiz e dispõe no ordenamento jurídico sobre a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”. Essas iniciativas

foram importantes para a implementação de uma educação profissional no Brasil sob o viés preconceituoso do liberalismo.

Soares (1999) avalia que nesse período a educação volta a ser um dos debates centrais da política, renovaram-se as discussões entre os defensores da escola pública e os da escola privada. Uma das estratégias traçadas pelos “privatistas” foi a de adequar propostas dos defensores da escola pública no bojo do seu arcabouço de ideias, apropriando-se da proposição que se refere à equivalência da escola profissional para ingresso no ensino superior. Foi exatamente nos cursos profissionalizantes de nível médio que se expandiu de modo significativo a iniciativa privatista que se concretizou por meio de cursos noturnos que, geralmente, apresentavam de baixa qualidade.

A partir da 1945, com a decadência do “Estado Novo” e com maior participação da população nas questões políticas, ocorre um dos primeiros avanços no sentido do rompimento do dualismo e da desigualdade que diferenciava o ensino propedêutico da educação profissional. Sob pressão dos setores públicos organizados, na década de 1950, foram editadas leis de equivalência de cursos técnicos e ensino médio, complementadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n. 4.024/1961). Não restam dúvidas de que a industrialização, enfatizou a necessidade de preparar as pessoas para a produção, e o que se observa é a prevalência da profissionalização desse nível educacional, apesar da constante tensão com sua função propedêutica. (CIAVATA, 2009).

O Decreto Lei n. 1.821, de 12 de março de 1953, consolidou o que se entendia por “cursos relacionados” para efeitos de ingresso do concluinte da escola técnica em cursos superiores. A partir de então, os cursos relacionados, ou cursos em nível superior, nos quais, era permitido o ingresso de alunos oriundos de cursos técnicos industriais, seriam os de engenharia, química, arquitetura, matemática, física e desenho. Para o pretendente ao curso relacionado ser aceito, era necessário comprovar ter cursado matérias de cultura geral ou ter conseguido aprovação em exames dessas disciplinas em estabelecimentos provedores de ensino secundário federal, ou equivalente.

A Lei Federal n. 4024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi um dos mais importantes marcos jurídicos no contexto educacional, instituindo no ordenamento legislativo nacional a equiparação entre os ramos de ensino profissional, bem como entre o ensino profissional e o ensino propedêutico, para fins de ingresso na educação superior. Porém, mesmo com o avanço no dispositivo legal, na prática, persistiu a desigualdade e a dualidade, ou seja, públicos diferentes para duas modalidades diferentes de ensino. (BONAMINO, 1999).

Neste sentido, Oliveira (2017) destaca:

No período de (1946-1963), denominado como democrático, algumas medidas foram tomadas com propósito de redimensionar o caráter preconceituoso presente na legislação educacional brasileira. Na década de 1950, foram adotadas iniciativas que permitiram a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes. No entanto, a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem a necessidade de aplicação de exames e testes de conhecimentos, só veio a ocorrer com a promulgação da Lei Federal n. 4.024/61, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN, disseminada por Anísio Teixeira como meia vitória, mas vitória. (OLIVEIRA, 2017, p. 64).

Na perspectiva de Frigotto (2003, p. 25), a educação profissional destinada aos diferentes grupos sociais de trabalhadores “ocorre de modo a habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”. O tema comum na história da educação profissional no Brasil é a necessidade de formação de mão de obra com vistas a atender o mercado de trabalho, característica que acentua a dualidade educacional e a desigualdade no contexto da educação profissional.

Goodson (1995) analisa que o sistema educacional brasileiro contribui para a divisão social, no contexto da sociedade de classes. Ressalta que à medida que se estabelece currículos distintos, impõe-se uma distinção indireta entre a formação intelectual e a formação técnica, analogamente, a cabeça e as mãos.

Para se entender melhor a evolução histórica da educação profissional no Brasil no período da industrialização inicial, elaboramos a figura 19, que mostra a linha do tempo entre os anos de 1945 e 1961 e alguns destaques relevantes para educação profissional.

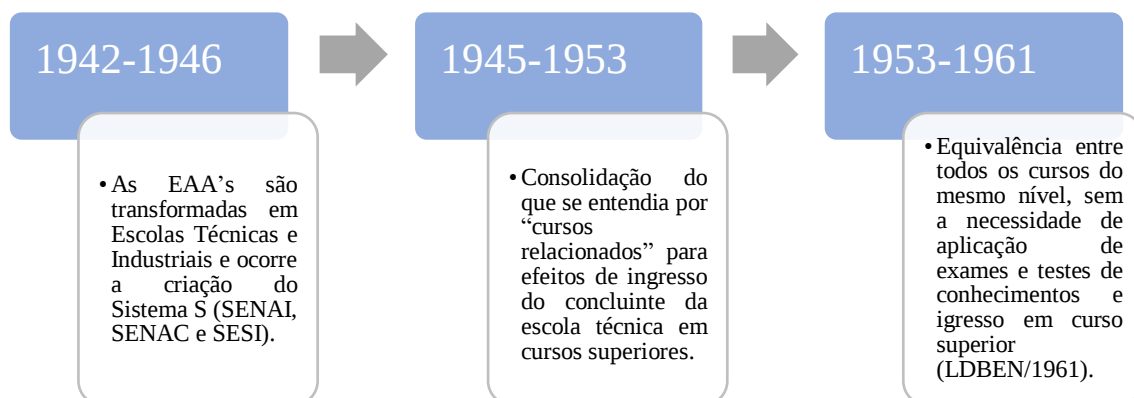


Figura 19 - Educação profissional no Brasil, nos anos 1942 – 1961

Fonte: Elaboração própria.

Mesmo com todas as mudanças, desde o período imperial, prevaleceu a dualidade e desigualdade na educação do Brasil. A educação intelectual objetivava o exercício da função de destaque (ensino propedêutico acessado pela classe dominante) e a educação técnica era destinada aos que faziam os trabalhos manuais e industriais (era destinada à classe menos favorecida).

3.3 Mudanças na educação profissional na ditadura militar.

No Brasil, o conhecido golpe de 1964 inaugura duas décadas de uma ditadura militar, pois o modelo econômico de desenvolvimento do país influenciou fortemente o sistema educacional, principalmente redirecionando a educação para a qualificação da mão de obra, a fim de atender à necessidade do mercado.

A equivalência do ensino médio introduzida na década de 40, promoveu uma crescente demanda social pelo ensino superior. Isso estimulou o novo “Governo”, a partir de 1964, à realização da Reforma do Ensino Superior por meio da Lei Federal n. 5.540/1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Outra ação de relevância para a educação foi a Reforma do 1º e 2º Graus, por meio da Lei Federal n. 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases dos níveis de ensino no âmbito do Sistema de Educação Nacional (SNE).

Segundo Soares (1983), na década de 60, especificamente a partir do golpe de 1964, foram criados alguns instrumentos para diversificar o ensino superior. Além dos cursos já existentes de bacharelado, foram criados os cursos superiores técnicos, que ficaram conhecidos como “cursos de formação de tecnólogos”. O objetivo seria qualificar trabalhadores técnicos para a realização de atividades específicas do processo de produção. Eram cursos de curta duração, de dois anos, com formação universitária, os quais diferentemente da política educacional da década anterior, eram ofertados principalmente por instituições de ensino superior públicas.

A justificativa do Regime para a criação de cursos de formação de tecnólogos, apesar de estar diretamente ligada ao atendimento das demandas de mão de obra do mercado, teve o intuito de impedir o ingresso em cursos universitários. Na prática, é uma reprodução da desigualdade no sistema educacional, agora no ensino superior. Ou seja, ensinos diferentes para grupos sociais diferentes, tendo como pressuposto pensamentos preconceituosos e dualistas.

As Reformas da década de 60 encontraram inspiração na Teoria do Capital Humano¹², na qual a educação constitui um instrumento de ascensão individual como base para o desenvolvimento. Impera o tecnicismo, os princípios da racionalidade e eficiência do mercado, e prioriza o “saber fazer”.

A ditadura introduziu as mudanças pela concepção de que à educação compete formar os trabalhadores necessários para o desenvolvimento econômico, o que resultaria em melhor distribuição da renda, promoção de igualdade social e oportunidade para todos. Nesse caminho, o ensino superior, na visão liberal da Ditadura Militar, deixa de ser mero emissor de títulos e passa a fornecer habilidades e competências indispensáveis ao processo produtivo. (SOARES, 1983).

Com a expansão das atividades industriais, crescem as exigências por um trabalhador qualificado. Seu papel seria o de preencher a lacuna entre os técnicos formados nas escolas médias e os profissionais preparados pelas escolas superiores. Ao mesmo tempo, os tecnólogos – os técnicos intermediários – são definidos como o profissional do fazer. Devem desenvolver um conjunto de atividades tecnológicas que, inevitavelmente, estavam sendo transferidas para os profissionais de formação plena. (SOARES, 1983. p. 3).

A autora também enfatiza que o ensino tradicionalmente destinado à formação da elite dirigente do país, se expandiu aos cursos de pós-graduação, e que a partir de então os cursos pós-secundários se apresentavam como uma alternativa ao ensino superior.

De um lado eleva-se o grau de escolarização dentro das escolas tradicionalmente reservadas à formação das classes dirigentes: os cursos de pós-graduação; de outro, multiplica-se um novo tipo de grau escolar, intermediário entre a escola média e a superior: os cursos pós-secundários. Os cursos pós-secundários são considerados uma nova resposta das modernas sociedades industriais para o aumento da procura por educação superior. (SOARES, 1983. p. 9).

No início da década de 70, a Lei Federal n. 5.692/71 modifica a Lei Federal n. 4.024/61 e estabelece novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau. É um marco para a educação profissional, uma vez que pontua a profissionalização universal e compulsória no currículo do ensino médio, antigo 2º grau. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a formação específica (técnica) passou a ser o cerne da base da formação do ensino de 2º grau (atualmente denominado de ensino médio). A partir desse momento, todos os cursos ofertados em nível de

¹² Como explica o economista Theodoro Schultz, o conceito de ‘capital humano’ parte do pressuposto de que o resultado da produção que decorre da educação constitui um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta as rendas futuras semelhante a qualquer outro investimento em bens de produção. Assim, Schultz define o ‘capital humano’ “como o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros”. (SCHULTZ, 1964, p. 156).

ensino secundário, obrigatoriamente, deveriam oferecer uma habilitação profissional plena ou parcial.

Segundo Escott e Moraes (2012), a ditadura militar objetivou implementar de maneira forçada o ensino médio profissionalizante para todos:

Destaca-se como aspecto relevante, e, ao mesmo tempo, polêmico, o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2.º grau, imposto por um governo autoritário com o discurso de atendimento à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, acarretando, da mesma forma, uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. Associado a esses fatos, reside o interesse do governo militar no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização subalterna, conhecido historicamente como o milagre brasileiro. Tal projeto demandava por mão de obra qualificada com técnicos de nível médio, para atender a tal crescimento, possibilitada pela formação técnica profissionalizante em nível de 2.º grau, que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho”, devido ao crescente desenvolvimento industrial, marcado pela intensificação da internacionalização do capital. (ESCOTT e MORAES, 2012, p. 133).

Ao longo do tempo, as reformas educacionais que ocorreram especialmente no período de governos militares, procedem de interesses de natureza econômica, ou seja, para atender às necessidades e exigências do sistema econômico marcado pelo liberalismo. O objetivo foi inserir o país no contexto internacional.

A década de 70 se inicia com grande movimentação de segmentos da sociedade civil organizada, com intensos debates sobre a necessidade de se reformular a política educacional que se refere ao 2º grau e ensino profissional. Vale dizer, que esse foi um período de relevantes alterações no cenário econômico mundial e brasileiro. Internamente, no Brasil, o aumento da inflação e das desigualdades são motivos suficientes para conflitos políticos, sociais, culturais, e de interesse do capital...que se intensificava ao ponto de trazer à tona a necessidade de promoção de uma nova fase desenvolvimentista para o país.

No âmbito do Sistema Educacional, essas alterações também exerceram forte influência. A partir de 1974, diversos documentos elaborados por estudiosos especialistas em educação, do governo federal e de outras Instituições, surgiram no intuito de performar o ensino ao contexto social e econômico corrente.

Oliveira (2017, p. 60) destaca:

Em consequência, o aviso ministerial nº 924, de 20 de setembro de 1974, dirigido ao presidente do Conselho Federal de Educação, José de Vasconcelos, com a orientação de que se fazia necessário rediscutir os rumos do ensino de 2º grau no país. Após longo período de discussão, foi apresentada ao plenário do Conselho Federal de Educação a indicação 52/74, de autoria de Newton Sucupira, reconhecendo a necessidade de aperfeiçoar o texto da Lei nº 5.692/71.

O Parecer n. 76/75 do Conselho Federal de Educação (CFE) reafirmou a necessidade da profissionalização do ensino de 2º grau, mas chamou atenção para a indisponibilidade de recursos financeiros para a efetivação do ensino profissionalizante, bem como da carência de docentes qualificados, das dificuldades de cooperação das empresas e da ausência de informações sobre o mercado de trabalho. O Parecer afirma que “não se pretende de outro lado que todas as nossas escolas se transformem em escolas técnicas, o que seria desnecessário e economicamente inviável”. (BRASIL, 1975).

A Lei Federal n. 6.545/78 dispõe sobre a transformação das escolas técnicas federais de Minas Gerais, do Paraná e a Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET’s. A partir desse momento, a educação profissional teve seu espectro ampliando. Em certa medida, deixou de ser limitada pelo entendimento de que seria instrumento apenas da transmissão de conhecimento técnico, limitado às competências necessárias para o trabalho. Para além disso, passou-se a enveredar na concepção de transformação da sociedade, no intuito de formar indivíduo consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam as atividades laborais. (BRASIL, 1978).

Assim como em período anteriores, os anos de 1964 até o final da década de 70, foram de muitas transformações no cenário educacional, em específico, na educação profissional em nível médio e superior. O quadro 3 demonstra de forma resumida, alguns marcos temporais pelos quais se deram as principais mudanças no período histórico que compreende o Regime Militar no Brasil.

Quadro 3. Algumas mudanças relevantes no período do Regime Militar

Lei Federal n. 5.540/1968 • Constitui normas de organização aplicadas ao ensino superior e sua articulação com a o ensino médio. Foram criados os cursos de “formação de tecnólogos”, para qualificar trabalhadores técnicos para a realização de atividades específicas do processo de produção. Esses cursos eram de dois anos de duração, com reconhecimento de formação universitária.
Lei Federal n. 5.692/71 • Modifica a Lei Federal n. 4.024/61 (LDB). Cria novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau. E pontua a profissionalização universal e compulsória no currículo do ensino médio. Os cursos ofertados ao nível de ensino secundário, obrigatoriamente, deveria oferecer uma habilitação profissional plena ou parcial.
Parecer n. 76/75 do Conselho Federal de Educação (CFE) • Com o enfraquecimento do regime autoritário, ocorre uma maior participação da sociedade civil na Política Nacional de Educação.
Lei Federal n. 6.545/78 • Transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET’s, que passam a disponibilizar formação em nível superior, como os cursos de tecnólogos em diversas áreas e de engenharia.

Fonte: Elaboração própria.

3.4 Uma alternativa a dualidade e desigualdade na educação.

O período da história do Brasil que compreende o regime autoritário se inicia em 1964, como o golpe militar e tem resquícios até meados da década de 80. Porém, é importante ressaltar que nos anos finais da década de 70, já se verificam transformações relevantes no sistema educacional, o que se intensifica nos anos 80, nos quais o país vivencia um crescimento da expressão da sociedade civil nos debates políticos. (MANFREDI, 2002).

Assim, o final dos anos 70 foi marcado por uma importante mudança para ensino profissional. A Lei Federal n. 6.545/78 como dito anteriormente, dispõe sobre a transformação das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET's. Essas instituições passam a oferecer formação em nível superior, como os cursos de tecnólogos em diversas áreas, mantendo a função de colaborar para o desenvolvimento econômico do país, ao formar mão de obra em áreas estratégicas. (MANFREDI, 2002).

Pode-se considerar este momento da história como o marco mais recente do início do processo de concepção e criação dos atuais Institutos Federais de Educação. Nesse contexto, o processo de reforma do ensino profissionalizante no 2º grau, que emerge na década de 70, chega ao seu auge no início dos anos 80 com a promulgação da Lei Federal n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. A partir dessa nova legislação, se extingue o caráter compulsório da educação profissional no que tange ao 2º grau (que havia sido estabelecido pela Lei Federal n. 5.692/71), além da substituição do termo “qualificação para o trabalho” pela expressão “preparação para o trabalho”, conforme recomendado pelo Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 1982).

Ao contrário do que dizia a Lei Federal n. 5.692/71, a nova Lei de 1982 deixa à critério do estabelecimento de ensino, a habilitação em nível profissional. Segundo Cunha (2005), na prática, ocorreu um esvaziamento da educação profissional, tendo em vista que a Lei facultou o ensino profissional ao 2º grau. Em razão disso, a diminuição da oferta dessa modalidade de ensino, ficaria restrita às instituições especializadas.

Soares (1989) destaca que a década de 80 constitui uma nova fase desse processo. Não obstante o contexto das tensões sociais pela exigência da “redemocratização” do ensino, agentes políticos e intelectuais excluídos do cenário nacional pelo regime militar, retornam ao país assegurados pela Lei da Anistia e trazendo consigo novos referenciais que ensejam uma nova visão da realidade. A batalha dos educadores para se engajarem na educação pública e corrigir a desigualdade de classe em todas as suas manifestações, principalmente na educação, foi para preservar a unidade, o multilateralismo e a diversidade.

O confronto entre as forças políticas no Congresso Nacional resultou na Lei Federal n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), que apontou para uma educação que objetivava a formação para a ‘vida’, omitindo, dessa forma, a estrita preparação para o ‘trabalho’. Nesses termos, essa concepção de “preparar-se para a vida” significaria desenvolver nas pessoas habilidades gerais e flexíveis, para que pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo moderno. (BRASIL, 1996).

Com a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes da Educação, aboliu-se o caráter beneficente da educação profissional, que se tornou um mecanismo de inclusão social. Desde então, o termo “educação profissional”, utilizado no artigo 39 da LDBEN, foi substituído para “educação profissional e tecnológica”. O objetivo dessa mudança foi reunir, institucionalizar e integrar as atividades de educação profissional técnica, de educação de jovens e adultos e de educação profissional e tecnológica do ensino médio nos diferentes níveis e formas de ensino e nas dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (BRASIL, 1996).

Merece destaque, no início da década de 90, a aprovação da Lei Federal n. 8.948/94, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e integrou as Escolas Técnicas Federais, que já haviam mudado para a categoria de CEFET’s. Entraram também nesse rol as instituições de natureza privada que ofertavam formação de tecnólogos. Vale destacar, o teor dado ao Decreto Federal n. 2.208/97, que regulamentou a matéria inerente à educação profissional, consignada no bojo da LDBEN/96, conforme segue:

DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997.

REGULAMENTA O § 2º DO ART.36 E OS ARTIGOS 39 A 42 DA LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§ 1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§ 2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

Esse Decreto redimensionou a Política de Educação Profissional. Entre as principais repercussões está a exigência de oferta, pelas instituições públicas e privadas, dessa modalidade de ensino referente à educação profissional: nível básico (independentemente do nível de escolaridade), curso técnico (destinado a alunos matriculados ou egressos do ensino médio) e tecnológico (para egressos do ensino médio ou técnico), além da possibilidade de acesso e permanência do trabalhador no processo de formação técnico-profissional.

No mesmo ano, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi publicado o Decreto n. 2.208/97 que regulamentou a LDB, e oferecia cursos técnicos com currículo próprio independente do ensino médio, o quais só poderiam ser oferecidos em métodos concorrentes ou métodos subsequentes. Isso significou acabar com a perspectiva de uma educação profissional politécnica, possibilitando o retorno da mitigação da dualidade educacional. Esse decreto reforçou mais uma vez o conceito dualista de educação: a propedêutica e a educação profissional, motivo pelo qual o governo foi criticado inúmeras vezes. (BRASIL, 1997).

Esse cenário de redimensionamento foi ampliado e concluído ainda em 1997, com a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), com lógica curricular privatista, para atender aos acordos liberais com organismos internacionais. A ideia de um estado mínimo é reforçada, pressupondo a substituição das atribuições do Estado na economia e na sociedade. O que prevaleceu foi a ideologia neoliberal, pela qual a única forma de regulação econômica deve ser fornecida pelas forças de mercado, o mais racional e eficiente possível. (MINTO, 2016).

Sobre essa situação, Rodrigues (2005) ressalta que a não observância do caráter politécnico da educação profissional, é um ponto negativo para as classes com menos recursos. A concepção de educação politécnica, principalmente em sua dimensão infraestrutural, define-se na luta pela liberdade no trabalho, à medida que busca métodos de reconstrução da identidade do trabalhador com o produto de seu trabalho, por meio da mediação da compreensão totalizante do processo de trabalho.

Essa compreensão abriria caminho para uma atuação mais ampla, propiciada pela polivalência, no processo de produção da existência. Politecnia pressupõe, assim, domínio

teórico-prático do processo de trabalho. Em suma, o que a concepção politécnica de educação propõe, em sua dimensão infraestrutural, é a identificação de estratégias de formação humana, com base nos modernos processos de trabalho, que apontem para a reapropriação do domínio do trabalho, do direito social que estava sendo tirado do trabalhador, mas principalmente de toda a classe social de desfavorecidos economicamente. (RODRIGUES, 2005).

As ideias do autor contribuem para o entendimento de que a formação profissional deve ser pautada pelos princípios da engenharia enciclopédica, para que a educação no geral e, em especial, a educação profissional, não sejam apenas instrumento de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. O trabalhador ao exercer suas atividades profissionais, deve perceber as capacidades necessárias para compreender e dominar a teoria e os procedimentos práticos de trabalho. Ou seja, a formação profissional deve possibilitar uma educação libertadora e crítica da sociedade e seus contextos conflitantes.

3.5 A educação profissional e os avanços no século XXI.

As décadas de 80 e 90 foram anos de muitas dificuldades econômicas no Brasil, o que se refletiu em todos os setores da sociedade. No final dos anos 90, o governo federal, influenciado totalmente pelas políticas e diretrizes do Banco Mundial, inicia uma nova reforma educacional, que se pautou na “universalização da educação”, fundamentada na “descentralização administrativa e na privatização dos ensinos médio e superior. O objetivo foi destinar esforços maiores para educação básica e criar um processo de avaliação. Para o ensino profissional, segundo Oliveira (2017), restou a “reinstauração da dualidade” do sistema de ensino, ao invés de melhoria na qualidade do ensino e maior acesso de jovens e adultos à escolarização. Entre os anos de 1995 a 2002, ocorreu “a fragmentação, a pulverização e a dualidade entre o ensino acadêmico e o profissional”. (OLIVEIRA, 2017, p. 69).

Apesar dos retrocessos em anos anteriores, nos primeiros anos do século XXI, o ambiente da educação profissional começou a se movimentar por meio de discussões e debates que objetivaram a elaboração de uma política educacional mais abrangente. Destaca-se a organização de um seminário nacional sobre o ensino médio pautado numa construção política de conhecimento, de trabalho e de cultura, sendo esses o eixo e a baliza do conceito de ensino médio. O tema que orientou o debate foi o conceito de formação de sujeitos autônomos, tecnicamente capazes de cumprir as exigências da base de produção, mas com protagonismo, cidadãos politicamente ativos na criação de novas relações sociais.

A partir de 2003, emergem do país vários grupos de agentes políticos, tanto de partidos quanto da sociedade em geral. Esses grupos propunham uma ruptura com a tradição de governos inclinados para os preceitos liberais de desenvolvimento do Brasil. A principal pauta nesse período era o combate à pobreza e à redução das desigualdades.

No campo da educação, Amorim (2013) destaca que:

Em se tratando de políticas no campo da educação, entre outras, pode-se destacar: 1) A substituição do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) – que priorizava investimentos no ensino fundamental – pelo Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – abrangendo a educação básica como um todo, ou seja, incluindo o ensino secundário dentro do sistema de incentivos criado pelo governo anterior. 2) A criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), a fim de facilitar o ingresso de estudantes no ensino superior. 3) A instituição de um piso salarial nacional para o magistério. 4) A realização de considerável investimento no ensino profissional (investimento na oferta do ensino profissional público). (AMORIM, 2013, p. 54)

No âmbito da educação profissional, foram criados vários programas que proporcionaram a expansão da oferta de cursos nessa modalidade de educação. Uma medida importante foi o cancelamento do Decreto Federal n. 2.208/1997, que excluiu a educação profissional do cenário mais amplo da educacional, e a limitou à qualificação e formação profissional nos moldes da produção capitalista. Em contrapartida, com vistas à redução da dualidade e desigualdade, foi publicado o Decreto Federal n. 5.154/2004, que instituiu a educação integrada do ponto de vista da educação secundária, universitária e politécnica.

De acordo com Frigotto (2003), a educação politécnica é aquela que não apresenta fórmula, mas uma base para se entender as coisas: física, química, eletricidade; e também sobre a sociedade, as pessoas, a psicologia, a arte e a cultura. Contribuindo com essa concepção de politécnica, Saviani (2003) esclarece que:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 2003, p. 21).

A partir do Decreto de 2004, a Rede Federal de Ensino Profissional (CEFET's, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais e Escola Técnica Federal de Palmas) teve a possibilidade de ampliar a implantação de diferentes cursos, integrados ao ensino médio e ao nível técnico, além dos cursos em nível superior. Nesse contexto de modificações, destaca-se a promulgação da Lei Federal n. 11.184/05, que transforma o CEFET do Paraná em Universidade Tecnológica Federal, o que significou um avanço para o ensino profissional brasileiro. Além de constituir um passo relevante para a redução das diferenças entre as modalidades de ensino. Este momento recente da história precede o atual modelo institucional dos IF's. (BRASIL, 2005).

A partir de 2006, por iniciativa do governo federal, inicia-se a expansão e reorganização do ensino profissional no Brasil. O governo propõe um conjunto de medidas, como a criação de programas de estímulo à oferta de ensino médio integrado à educação profissional, dentre eles, destacam-se os programas: Brasil Profissionalizado, Programa Ensino Médio Inovador e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). (AMORIM, 2013).

Segundo Amorim (2013, p. 55), o Programa Brasil Profissionalizado, criado pelo Governo em 2007, objetivou o crescimento da rede pública de ensino médio integrado à educação profissional. O Programa Ensino Médio Inovador foi lançado em 2009 e teve como finalidade “o apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos que visassem o aprimoramento de propostas curriculares” e “incentivo à organização de currículos para o ensino médio, superando as dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e técnico-instrumental”. Quanto ao PROEJA, este “consiste num programa voltado para a oferta pública de ensino médio integrado à educação profissional para estudantes da Educação de Jovens e Adultos”.

A autora ressalta que esses programas fazem parte de um conjunto que compõe, nesse período, o Plano Nacional de educação – PDE.

Esse conjunto de programas encontra-se relacionado com o Plano de Desenvolvimento da Educação [...]. No âmbito do PDE, o governo federal prevê, como uma ação prioritária para a Educação profissional no Brasil, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou Institutos Federais. Trata-se, segundo esse plano, de um modelo novo de atuação, que envolve o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico ousado, “verticalidade da oferta de educação profissional e tecnológica, articulação com o ensino regular, aumento da escolaridade do trabalhador, interação com o mundo do trabalho e as ciências e apoio à escola pública”. (AMORIM, 2013, p. 55).

3.6 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Até o período final da ditadura, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, era composta pelos CEFET's do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná, os quais se destinavam a ofertar cursos técnicos de nível médio e superior. Além desses, as escolas técnicas federais instaladas em outros estados e nas capitais, ofertavam formação na área industrial, e ainda, nas escolas agrotécnicas federais, que atendiam à demanda de formação para o setor agropecuário: o curso técnico agrícola e o técnico em zootecnia. Predominantemente, cumpria-se o um papel de formação de trabalhadores para os setores econômicos, alinhados a uma concepção estritamente liberal da educação profissional.

Os históricos enfrentamentos que se deram no campo da educação profissional, se estreitaram a partir da última década do século XX. No contexto da educação profissional, o cerne da questão estava no debate sobre a desigualdade social e a dualidade educacional que permeava o ensino propedêutico e profissional.

O pensamento neoliberal encontrava forte resistência dos progressistas, que ganhavam cada vez mais espaço no campo da política e da mobilização popular. As divergências, basicamente, se concentravam nas concepções a respeito da educação profissional, defendidas, de um lado, pelos conservadores, e de outro, por segmentos mais voltados à luta de classes sociais. Os primeiros admitiam uma educação profissional nos moldes mais capitalistas, limitada à formação de técnicos para o mercado de trabalho. O segundo segmento, ala mais sensível às questões sociais, defendia que essa modalidade educacional deveria se integrar à formação mais ampla, alcançando todas as dimensões da vida humana. Vejamos o que descreve Vidal Pereira:

São basicamente duas concepções educacionais que historicamente disputam os projetos e as reformas dessa modalidade educacional no país. Do lado mais conservador situam-se aqueles que entendem que a função da educação profissional deve-se limitar a formar técnicos para atender as demandas do mercado de trabalho. Já para os segmentos mais progressistas, a educação profissional deve estar integrada com a formação geral, no sentido de possibilitar uma formação que contemple todas as dimensões da vida humana e social, como o trabalho, cultura, a política, a ciência, a tecnologia, as artes, o corpo. Com isso buscar-se-ia uma formação integral dos sujeitos, de modo a prepará-los com autonomia para o enfrentamento das mudanças que caracterizam as sociedades contemporâneas. (VIDAL PEREIRA, 2018, p. 146).

A passagem da década de 1990 para os anos 2000, foi marcada por mudança de paradigmas de grandes proporções. Mudanças essas que se intensificaram a partir dos anos 2000 e resultaram numa nova fase e/ou numa nova compreensão da educação profissional no

contexto do sistema educacional do país, “deixando para trás” o pensamento de que o ensino profissional é paralelo, destinado somente à formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Pelo menos em parte, se observam pontos positivos no sentido de reduzir o dualismo e a desigualdade histórica imposta pelo sistema educacional brasileiro à população mais desprovida de recursos. A integração da educação profissional à política de educação nacional, sob concepção do ensino integral, da democratização do acesso e da formação de trabalhadores conscientes do processo nos quais estão inseridos, é o ponto inicial para o desenvolvimento social do país, para a formação de uma sociedade com menos injustiça social.

A partir de 2003, o governo federal começa um novo ciclo, implementando políticas públicas não alinhadas às concepções neoliberais. No campo da educação, uma característica marcante desse momento foi a ampliação do acesso à educação, à permanência e à aprendizagem nos sistemas de ensino.

Um ponto importante destacado por Pacheco (2011) é que, nessa nova perspectiva, a educação profissional extrapola a formação de mão de obra, deixando de ser um mero instrumento de mercado e passando a ser uma importante política pública de formação de cidadãos para o mundo do trabalho. Ou seja, além do conhecimento técnico, a formação deve dispor de um conhecimento filosófico mais amplo, igualando-se às escolas de ensino propedêutico. Uma educação profissional para além dos quadrantes da escola e da formação para a atividade técnica. Compreendendo que a formação do indivíduo se dá em todos os espaços da sociedade. Isso significa uma ruptura com o pensamento tradicional, um grande salto para a superação do preconceito quanto à desigualdade de classe, do qual a classe trabalhadora historicamente foi vítima.

Segundo Pacheco (2011), o início da primeira década do século XXI foi marcada pelos debates sobre a democratização da educação, os quais repercutiram nas diversas instâncias da sociedade, mesmo momento em que os movimentos contra o modelo de educação neoliberal ganhavam cada vez mais destaque no cenário nacional.

Esses movimentos têm um papel importante, na medida em que não se submetem à visão de uma educação voltada estritamente para o interesse do capital, mas, em geral, reivindicavam um modelo de ensino focado para além da inclusão social, um ensino que objetive a formação de uma sociedade pautada na igualdade política, econômica e social.

Nesse sentido, a educação profissional, ainda que ligada ao mundo do trabalho, deveria promover radicalmente a democracia, a justiça social e a formação do homem na sua integralidade. O que se pretendia, a priori, era superar a concepção tecnicista que se tinha da

educação profissional, a partir de uma ideologia mais progressista, e assim quebrar os paradigmas estabelecidos pelo liberalismo.

Ainda segundo Pacheco, buscava-se uma dialética pedagógica entre sociedade civil e governo, educadores e educandos, procurando abrir espaço para a participação da comunidade de forma efetiva nas decisões e no entendimento de que a educação deve ser construída em conjunto, de maneira a promover um ambiente de solidariedade entre indivíduos. Assim, por meio da Lei Federal n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, após muitas fases da evolução histórica da educação profissional no Brasil, o governo federal brasileiro instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa Lei constituiu o marco jurídico que consolida de forma mais explícita o rumo da educação profissional no Brasil, nas primeiras décadas do século XXI. (BRASIL, 2008).

De acordo com o MEC (2023), atualmente, a Rede Federal é formada por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), 01 Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Somando um total de mais de 600 campi associados às instituições federais, que estão distribuídas nos 27 estados do país. Articular essas instituições de forma a alinhar a educação profissional a uma visão de integralidade, foi um dos motivos desse novo modelo institucional estabelecido a partir da RFEPCT.

A reestruturação da Rede Federal, a partir do marco legal de 2008, guarda particularidade relevante em comparação ao modelo que a antecedeu. Um aspecto inicial observado é que, diferentemente do que ocorreu no processo conhecido como “cefetização”, esse novo momento trouxe intensa expansão física e funcional que ensejou o aumento exponencial da oferta de formação e atendimento das populações residentes em regiões mais afastadas dos centros.

Outra característica dessa nova fase é a diversificação, que se concretiza ao se estabelecer uma estrutura pluricurricular, possibilitando a ampliação da atuação profissional, desde os cursos técnicos, tecnológicos, de bacharelados e de licenciaturas. A Lei de criação dos Institutos Federais, por exemplo, determinou que 50% das vagas sejam destinadas para ofertas de cursos técnicos de nível médio para os egressos do Ensino Fundamental e para os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Outros 20% deveriam ser reservados para a formação de professores através de cursos de licenciatura. Outro movimento perceptível no âmbito da Rede Federal, que evidencia um importante distanciamento do modelo dos CEFET's é a atuação na Pós-graduação, com a oferta de especializações, mestrados e doutorados.

Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está vinculada ao Ministério da Educação (MEC), sob a coordenação da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), à qual compete:

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) é responsável por formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), desenvolvidas em regime de colaboração com os sistemas de ensino e os agentes sociais parceiros. Entre as suas atribuições, deve promover o fomento à inovação, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica, especialmente quanto à integração com o ensino médio, à oferta em tempo integral e na modalidade a distância, à certificação profissional de trabalhadores e ao diálogo com os setores produtivos e sociais. Também deve estimular pesquisas e estudos voltados ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, bem como ampliar a sua atratividade e o seu reconhecimento social junto aos jovens, aos trabalhadores e à sociedade em geral. Nesse sentido, ações de internacionalização devem ser implementadas na rede federal para estimular parcerias com instituições científicas e educacionais. Além de coordenar nacionalmente a política de EPT, a Setec responde pela manutenção, supervisão e fortalecimento das instituições que compõem a Rede Profissional, Científica e Tecnológica. (MEC, 2023).

Como já dito na parte inicial deste capítulo, nossa pretensão foi obter um entendimento maior sobre o contexto histórico da educacional profissional no Brasil para perceber as influências que se estabeleceram desde a concepção até os primeiros anos do século XXI. O que se observou foi que essa modalidade de educação sempre esteve atrelada aos interesses econômicos, na maior parte do tempo, de ideologias liberais e neoliberais, e a serviço de uma elite dominante, que reproduz uma visão assistencialista e preconceituosa em relação àquelas pessoas oriundas de classes menos providas de meios econômicos.

Podemos afirmar que a política educacional nacional, historicamente, e em especial no período do século XIX, contribuiu para a dualidade e desigualdade educacional e social, com raras ações que resultaram em pequenos avanços de impactos positivos no contexto das desigualdades. Os IF's compõem a RFEPCT e foram criados no intuito de colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, ofertando educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, com o foco na formação de cidadãos conscientes do contexto social onde estão inseridos. Esses órgãos foram estruturados a partir da experiência e capacidade de instituições que já trabalhavam no ramo da educação profissional no Brasil, por exemplo: os CEFETS, as escolas técnicas e agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Os Institutos Federais se estabelecem como um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. (MEC, 2023). No próximo capítulo vamos analisar de forma mais profunda a importância dos IF's no cenário da desigualdade educacional.

4 A IMPORTÂNCIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARA A REDUÇÃO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL

Neste capítulo final, iremos analisar a concepção e o desempenho dos Institutos Federais no cenário educacional brasileiro. A priori, lançaremos mão das informações dispostas por órgãos oficiais, como o MEC e o INEP. Vale ressaltar, que os IF's se constituem a partir de uma nova visão do papel da educação profissional e tecnológica, que se fortalece no início da década de 2000, marcando um momento de ruptura como o modelo liberal que prevaleceu até o final do século passado.

Essa nova instituição, segundo Pacheco (2012), representa uma resposta à política preconceituosa estabelecida historicamente pelas classes economicamente mais privilegiadas, em detrimento da classe de trabalhadores, os quais se encontravam alienados pelos preceitos do capitalismo. Os Institutos Federais são instituições públicas, mantidos pelo orçamento público federal. Se estabelecem como uma política pública que objetiva um novo pensar sobre a educação, em especial a EP (Educação Profissional), que se fundamenta na igualdade e diversidade (social, econômica, geográfica e cultural), articulada a outras políticas (de trabalho, renda, desenvolvimento setorial, ambiental, social e educacional).

Os Institutos Federais como política pública representam uma maneira de superar a subordinação da EP, que, no século passado, foi centrada no poder do capital. Os IF's representam a construção de um projeto mais inclusivo e democrático para a educação pública no Brasil, construído sob uma singular rede social de educação profissional e tecnológica, que conjuga a ação do poder público em sintonia às necessidades reais dos diversos segmentos da sociedade.

Assim, de fato, os Institutos Federais reúnem a diversidade sociocultural, os princípios e valores locais, regionais e nacionais, que convergem para a concepção de uma educação profissional e tecnológica que seja ferramenta da emancipação humana, enquanto ser social, assegurando aos indivíduos menos privilegiados da sociedade, a oportunidade de uma educação em sentido mais amplo.

4.1 Os Institutos Federais no contexto educacional brasileiro

No caso específico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, tratam-se de uma política pública de destaque nacional, que se estabeleceu no âmbito da Política Nacional de Educação Profissional. Assim, a compreensão da importância dos IF's no âmbito

das políticas públicas, exige considerarmos o contexto histórico da política de educação profissional no Brasil, como vimos no capítulo anterior.

Uma característica dos IF's é o modelo de organização pedagógica verticalizada, desde a educação básica até a educação superior. Isso enseja ainda mais o caráter social dos institutos, permitindo que docentes que atuam na educação superior também desenvolvam suas atividades na educação básica, e que os discentes compartilhem espaços de ensino e aprendizagem, construindo suas trajetórias, dos cursos técnicos à pós-graduação. É o que estabelece o artigo 6º da Lei 11.892/2008. No inciso III, uma das finalidades dos IF's é “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. (BRASIL, 2008).

Nas palavras de Pacheco (2011, p. 15-16):

A proposta dos Institutos Federais é agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. [...] o que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual. (PACHECO, 2011, p. 15-16).

Percebemos que a concepção que baseou a criação dos Institutos Federais está diretamente ligada à visão progressista que se fortalece no país nos anos 2000. Ao unir a formação acadêmica à formação para o trabalho, se estabelece uma ruptura do modelo neoliberal hegemônico, que perdurou até meados dos anos 90. Expressões como “formação contextualizada”, “formação humana e formação cidadã, precedem a qualificação para a laboralidade” e “integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana”; denotam um novo momento na educação profissional, partindo dos objetivos de combater as desigualdades e valorizar o ser humano como o agente principal a ser potencializado no processo da formação da sociedade e do desenvolvimento social e econômico.

Notadamente, há forte referência às teorias desenvolvidas por Marx e Engels (1983), trabalhos clássicos nos quais os autores desenvolvem conceitos importantes para a teoria de

classes sociais, a saber, como a educação integral que se daria por uma formação humanista, física e profissional-tecnológica, vinculada ao mundo do trabalho para a construção de uma politecnia. “Estas combinações de trabalho produtivo, com educação intelectual, educação profissional e exercícios físicos”, para eles, “colocava a classe operária num patamar superior às classes burguesa e aristocráticas”. (MARX, ENGEL, 1983 p. 60).

Por formação integral entende-se a superação da segregação entre os seres humanos que convivem na mesma sociedade, deixando para trás a divisão entre aqueles educados para exercerem funções superiores e aqueles que são instruídos apenas para tarefas necessárias ao trabalho operário. O objetivo é formar o cidadão capaz de compreender os processos produtivos e qual o seu papel nestes processos, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí. (PACHECO, 2015).

A criação dos IF's, no contexto da democratização da educação brasileira, foi a estratégia de marcar posição contrária aos ideais neoliberais, que via a educação profissional de forma preconceituosa e interesseira. E, além disso, estabelecer a politécnica como base metodológica, no intuito de se aproximar da escola unitária idealizada por Gramsci (2001).

Machado (2011) destaca que o modelo institucional dos IF's constitui uma inovação no que se refere à agenda da educação profissional e tecnológica no Brasil, por se utilizarem de uma perspectiva a partir da técnica para introduzirem respostas às demandas sociais, atuando nas diversas dimensões sociais, no intuito da promoção social, por meio do diálogo permanente e íntimo do processo ensino-aprendizagem, pesquisa, extensão e gestão do sistema.

De acordo com Arruda (2010, p. 3), “a interiorização dos Institutos Federais viabiliza que populações rurais, antes apartadas do ensino público de qualidade, tenham esse acesso. Isto proporcionará a este contingente populacional outro referencial de educação pública”. Ou seja, os institutos federais de educação, além de se constituírem como uma política de desenvolvimento econômico regional, têm grande potencial de serem instrumentos de democratização da educação.

Em sentido mais amplo, pode-se dizer que os IF's se configuram ao que Kuenzer (2006) descreve ao analisar o papel estratégico da educação profissional aliada ao conhecimento técnico-científico para a formação de uma sociedade mais justa:

A política de educação profissional e tecnológica, deve ser de Estado, fundada na justiça social a partir da participação de todos na produção, na fruição do que foi produzido, na cultura e no poder, o que demanda processos educativos que articulem formação humana e sociedade na perspectiva da autonomia crítica, ética e estética”. (KUENZER, 2006, p. 150).

A relação entre a educação e o mundo do trabalho e da pesquisa objetiva compreender o processo histórico da educação profissional no Brasil e as atuais políticas públicas voltadas para esta modalidade de educação, e os trabalhos sobre a temática como os apresentados por Pacheco e Morigi (2015); Manfredi (2002); Gomes (2006 e 2013); Frigotto (2002 e 2006); Ciavatta (2010); Kuenzer (2006), são base para o exercício da reflexão sobre o tema central desse tópico, que é o de contextualizar os IF's no cenário mais amplo da educação no Brasil.

A instalação dos Institutos Federais por todo o território nacional está intrinsecamente relacionada com a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, promovida durante o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), e que teve continuidade no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff (2011- 2014). Assim, inicialmente, cabe resgatarmos um pouco as circunstâncias que levaram esses governos a agirem nesse sentido.

Segundo o IBGE (2023), o Brasil, no início da década de 2000, apresentava um quadro de defasagem na educação. O censo apontou que 25 milhões de jovens e adultos não haviam frequentado a escola ou tinham apenas duas séries cursadas do ensino fundamental. Ainda segundo o IBGE, os dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) demonstraram que os postos de trabalho com exigência de escolaridade básica haviam reduzido em 28% de 1998 a 2001, e aqueles caracterizados por maior exigência no nível de escolaridade, aumentaram na mesma proporção, 28% no mesmo período. A população brasileira, em geral, apresentava baixo nível de escolaridade.

Conforme o IPEA (2015), no ensino técnico, dos 716 mil alunos matriculados que deveriam concluir em 2001, apenas 91 mil alunos conseguiram formar. É dentro desse quadro de demandas, tanto do mundo do trabalho quanto dos baixos níveis de escolaridade, que se estabelece, no plano governamental de 2004-2007, a construção de políticas de educação formal e de qualificação para o trabalho. A proposta foi a de desenvolver uma nova política pública para a educação profissional, com o objetivo de ampliar a oferta desta modalidade, de forma articulada às políticas nacionais de geração de emprego, trabalho e renda.

Como já vimos, por meio da Lei n. 11.892/2008, o novo modelo institucional de educação profissional se concretizou com a reestruturação da Rede Federal e criação dos IF's. Foram instituídos um total de 38 IF's, vinculados ao Ministério da Educação e cuja constituição se efetivou através da fusão dos CEFETS, das escolas técnicas federais, incluindo, neste grupo, algumas que estavam vinculadas às instituições federais de ensino superior, e às escolas agrotécnicas federais.

O modelo dos Institutos Federais surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. São instituições que articulam a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada, na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Um aspecto que se deve destacar, na política de criação dos IF's, é que se criou uma nova institucionalidade no sistema educacional do Brasil, que nasce da transformação e reorganização das mais antigas instituições de EP. Na proporção que essas instituições se integram, formam outra composta por uma reitoria e diversos campi; que objetivam um modelo de ensino verticalizado e pluricurricular, diferenciando-se das universidades. Assim, constituem um modelo único de educação profissional, que se fundamenta basicamente na escola unitária, que oferta o ensino desde a educação básica até a pós-graduação, nas modalidades de educação presencial e à distância.

Segundo Frigotto (2010, p. 10), “essas propostas educacionais inovadoras foram vinculadas às lutas por mudanças no projeto societário dominante”. Apresentam a oferta da educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes. Além disso, oferta programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e formação inicial e continuada de trabalhadores.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no modelo pedagógico e de gestão que se apresenta, significa o rompimento com as estruturas de reprodução de desigualdades historicamente observados no sistema de ensino brasileiro. A relação e interação entre os cursos técnicos e os de nível superior devem se articular a partir da relação existente entre trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Os IF's se posicionam entre as políticas públicas educacionais de maior interferência no cenário nacional da desigualdade, já que atuam aliando a educação para o trabalho ao ensino integral e às capacidades necessárias a uma compreensão do contexto social e do desenvolvimento econômico, chegando a territórios geralmente deixados à margem, e, além disso, estabelecendo um pavimento sólido e permanente de ligação entre a educação básica e a superior.

A concepção dos Institutos Federais passa pela autonomia e democratização das instituições de educação pública e pressupõe o combate às desigualdades educacional e social. São vistos na perspectiva de transformação social. Para além de instituições públicas ofertantes de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, são um legado

indissociável das lutas travadas por movimentos educacionais, que consolidam o interesse social. Os elementos que caracterizam a identidade institucional dos IF's se aproximam, sob muitos aspectos representativos, de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, construindo uma rede de conhecimento que integra trabalho, ciência e tecnologia, cidadania e cooperativismo, em favor do bem-estar da sociedade.

Apesar de se apresentar como política pública educacional que rompe com os preceitos liberais pujantes no século XX, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 58) ressaltam que a concepção educacional ora pretendida com a criação dos IF's, guarda no seu bojo a clara intensão de integrar política de educação com política econômica, especialmente relacionando-as à geração de emprego e renda. Esses autores desenvolvem a percepção de que ainda se tem muito da visão economicista na institucionalidade dos Institutos Federais. Segundo as observações dos autores, fica perceptível que a educação profissional ainda se concentra na formação de mão de obra para atender as necessidades do mercado.

Sobre esse contexto, é importante destacar o que diz o Ministério da Educação por meio da publicação “Um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepções e diretrizes”: essa nova institucionalidade (os IF's) fomenta a criação de outra representação, distanciada daquela construída por quase um século de existência, que trazia, por vezes, reações severas quanto à sua finalidade.

Os Institutos Federais têm a educação profissional como sua base de constituição e se estabelecem na propositura de uma educação que prevê o domínio intelectual da tecnologia, a partir da capacidade ampla da compreensão do mais complexo do contexto social em que o indivíduo vive. Capacidade fundamentada na experiência, na linguagem, no processo de trabalho desde a sua engenharia à sua operação. Não se compara com a trágica tentativa de transformar a educação profissional em fábrica de mão de obra, ao contrário, percebe-se no estudante um trabalhador cidadão, um agente político ativo, capaz de pensar, refletir e agir na perspectiva das transformações sociais. Nesse sentido, a referência maior é o ser humano, e a educação profissional um instrumento de sua emancipação. Destaca-se, nesse contexto, que “trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente”. (MEC, 2010).

Em nosso entender, a constituição dos IF's enquanto política educacional profissional, tem um significado de ruptura com o modelo tradicional economicista, dualista e preconceituoso que se observou historicamente no Brasil, inclusive já destacado algumas vezes neste trabalho. Essa política tende à superação da visão tecnicista da educação profissional, bem

como à intensificação da luta no combate às desigualdades, internas e externas ao sistema educacional.

Antes de tudo, o que se pretende é intervir na realidade social, por meio da educação para a vida em seu sentido mais amplo, garantindo a inclusão de indivíduos oriundos das classes historicamente desfavorecidas. O objetivo é o resgate da cidadania, a valorização do conhecimento intelectual aliado ao conhecimento técnico experimental, considerando, em primeira instância, a formação de cidadãos que compreendem a sociedade e os processos nos quais estão inseridos.

Nesse prisma de inclusão social, vale ressaltar o que determina a Lei n. 12.711/2012 (a qual se aplica aos IF's) que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. ("Caput" do artigo com redação dada pela Lei nº 13.409, de 28/12/2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. ("Caput" do artigo com redação dada pela Lei nº 13.409, de 28/12/2016) Parágrafo único. No caso de não

preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública. (BRASIL, 2012).

As regras trazidas pela referida lei estabelecem critério para preenchimento das vagas ofertadas pelas instituições federais de ensino. Essa lei se aplica aos IF's na integralidade, demonstrado um caráter intrinsecamente ligado ao contexto da exclusão de grupos étnicos e das classes sociais. O ingresso nos Institutos Federais segue padrões diferentes dos tradicionais, obedecendo principalmente os valores concebidos em sua criação, como, por exemplo, oportunidade de educação de qualidade aos desprovidos de recursos.

Os Institutos Federais foram criados não somente com o objetivo de expandir a Rede Federal de Educação, mas principalmente para estabelecer novos marcos educacionais no país, em especial no contexto da educação profissional. Transformam-se em instrumento de diálogo permanente com as populações mais tradicionalmente excluídas do eixo de desenvolvimento. Essas instituições públicas federais também agregam a cooperação de estados e municípios, construindo uma rede de gestão que consegue integrar, pelo menos em parte, todo o país. Se tornou uma das maiores políticas educacionais do século atual, atuando em todo o território nacional, nas diversas modalidades de educação, presencial e a distância. Oferta uma educação em nível básico (integrado e subsequente) e superior (graduação e pós-graduação), alcançando a camada social mais carente de recursos, se posicionando no cerne do papel principal da educação, da formação de cidadão livres e conscientes de seu papel no contexto social e em especial no mundo do trabalho.

Apoiados em Martinelli (1993), observamos que o processo de desenvolvimento dessa nova concepção de educação profissional, que se materializa nos Institutos Federais, consiste em uma mediação que se configura no papel que os IF's exercem ao se colocarem como instituições mediadoras na proposta de levar ao cenário da educação profissional, a formação de uma consciência cidadã mais ampla, às populações que ficam às margens do eixo de excelência educacional do país.

Contudo, sob a ótica de sua concepção, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se constituem uma das principais políticas educacionais desenvolvidas no Brasil a partir da primeira década do século atual. Se posiciona no cerne da educação profissional e tecnológica, tendo como objetivos atuar na formação inicial, no ensino médio integrado na formação profissional, na graduação, e, preferencialmente, na formação tecnológica e na pós-graduação. Perfaz uma política pública que rompe com os paradigmas educacionais do

liberalismo, indo para além da inclusão social, implementando uma educação voltada para a formação científica-tecnológica, geral e humana, no intuito de estabelecer formativos que possibilitem a redução das barreiras entre níveis acadêmicos e classe sociais, especialmente oferecendo as condições necessárias para os oriundos das classes trabalhadoras, atuando em populações com vulnerabilidade social.

4.2 O desempenho educacional dos Institutos Federais

Inicialmente, é importante considerar que a Rede Federal de Educação vem se destacado no cenário internacional da educação básica com excelência no contexto do sistema de educação no Brasil. Os resultados do PISA demonstram que os alunos da Rede Federal têm desempenho acima da média nacional, e bem próximo ao das escolas da rede privada de ensino. De acordo com a essa avaliação educacional da OCDE, em 2018, a média nacional do Brasil na proficiência em leitura, matemática e ciência foi de 413, 384 e 404 pontos, respectivamente. No que se refere à rede federal, os estudantes que participaram do PISA obtiveram 503, 469 e 491 pontos, resultados acima da média nacional. A média dos países da OCDE, em 2018, nessas mesmas avaliações de leitura, matemática e ciência foi de 487, 489 e 489, respectivamente. (INEP, 2019).

A partir da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desde 2008, os IF's se tornaram uma das mais importantes políticas públicas educacionais do Brasil, atuando desde a educação básica até a educação superior, nas modalidades presencial e a distância.

Para compreendermos os resultados referentes aos IF's vamos utilizar, nesse primeiro momento, as informações disponibilizadas pelo MEC por meio da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) que foi criada em 2018 e dispõe de informações específicas da RFEPCT. A partir de 2017, a plataforma foi introduzida pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), com o objetivo de coletar, tratar e divulgar os dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Divulga informações sobre as unidades que a compõem (cursos, corpo docente, discente e técnico-administrativo, além de dados financeiros).

A PNP nasce da necessidade da constituição de um banco de dados convergente com as características da educação profissional e tecnológica, no qual estejam reunidas as informações necessárias para o monitoramento dos indicadores de gestão. A PNP disponibiliza atualmente

dados a partir do ano de 2017. Assim, a tabela 4 mostra a evolução do número de matrículas realizadas em toda a RFEPCT e nos Institutos Federais de 2017 a 2020. (INEP, 2023).

Tabela 4 – Matrículas realizadas na RFEPCT e nos IF's de 2017 a 2020

Unidade	2017	%	2018	%	2019	%	2020	%
RFEPCT	1.031.798	100%	964.593	100%	1.023.303	100%	1.507.476	100%
IF's	947.853	91%	888.231	92%	949.831	92%	1.400.589	92%

Fonte: Elaboração própria com dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023).

Podemos perceber um avanço relevante no número de matrículas realizadas na Rede Federal, em específico nos IF's no período de 2017 a 2020. Em 2017, a RFEPCT recebeu 1.031.798 matrículas e em 2020 esse número avançou para 1.507.476. Em 2017, 91% dessas matrículas se fizeram nos Institutos Federais. Nos anos de 2018 a 2020, 92% dos estudantes da RFEPCT estavam matriculados nos IF's. A expansão da Rede Federal de Ensino Profissional se deu em grande medida a partir da criação dos Institutos Federais e a implantação destes por todos os estados da federação.

Nos próximos tópicos, vamos avaliar como os IF's se posicionam no cenário acional e regional, no que se refere à qualidade e/ou desempenho dos alunos matriculados nos cursos de educação básica e ensino superior. Vamos utilizar alguns dos indicadores oficiais usados pelo governo brasileiro, em específico, o SAEB e IDEB e para analisarmos os dados no âmbito da educação superior, lançaremos mão dos dados do IGC.

4.3 Os Institutos Federais na educação básica

Os dados que serão analisados sobre o desempenho dos Institutos Federais em duas avaliações de importância no contexto educacional brasileiro, serão o SAEB e o IDEB, sobre os quais já tratamos anteriormente. Os resultados obtidos pelos IF's serão comparados com aqueles apresentados pela rede pública, neste caso, incluindo a rede estadual e a municipal conjuntamente, e a rede privada de ensino, além dos resultados gerais do Brasil.

Essa comparação é importante para a nossa pesquisa, tendo em vista que se tratam de indicadores oficiais do governo brasileiro, dados oficiais usados de forma ampla por todos os níveis de gestão: estadual, municipal e federal, para a formulação de ações e políticas educacionais. A tabela 5 mostra os resultados do SAEB, nos anos de 2017 a 2021.

Tabela 5 – Média de pontos no SAEB nos anos finais do ensino médio do Brasil e por escolas da rede pública (municipal e estadual), privada e dos IF's

Brasil, Rede de Ensino e IF's	2017		2019		2021	
	Mat. ¹	L. Port. ²	Mat.	L. Port.	Mat.	L. Port.
Brasil	270,63	268,52	278,53	279,53	305,26	303,02
Pública	260,33	260,43	269,03	272,33	269,59	276,46
Privada	329,66	314,88	334,72	322,11	326,56	330,58
IF's	306,3	280,56	324,56	289,78	321,18	320,42

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP (2022).

¹Matemática.

²Língua Portuguesa.

Primeiramente, cabe observar que, de acordo com os dados da tabela 5, as escolas privadas obtiveram notas na avaliação do SAEB, em média, acima das notas das médias do Brasil e das escolas públicas (estaduais e municipais). Apesar dos índices do país e da rede pública mostrarem dados crescentes entre 2017 e 2020, consideramos que os resultados deixam muito a desejar. Ao compararmos a médias referentes aos resultados dos IF's no SAEB, com as médias do Brasil e rede pública escolar, observamos que os Institutos Federais apresentaram resultados superiores.

Vale lembrar que os Institutos Federais são instituições públicas que ofertam educação de forma gratuita. No que se refere à educação básica, que perfaz o objeto de avaliação do SAEB, os IF's têm melhores resultados do que aqueles apresentados pelas demais escolas da rede pública. É importante destacar que também estão muito próximos dos índices da rede privada. No ano de 2017, nas avaliações de matemática e língua portuguesa, os IF's obtiveram média de 306 e 280 pontos, respectivamente, enquanto as escolas da rede privada obtiveram 329 e 314. Foram os IF's as instituições da educação da rede pública que mais se aproximaram das escolas privadas, se posicionando acima da média do Brasil, que foi de 270 e 268 pontos.

Um movimento importante que a tabela 5 demonstra é que os IF's apresentam melhor desempenho da educação básica, segundo o SAEB. Como se pode observar, o resultado da avaliação em matemática avançou de 306 pontos em 2017, para 321 em 2020, um crescimento de 15. Em língua Portuguesa, o resultado cresceu 40 pontos, saindo de 280 em 2017, para 320 em 2020. Esses dados superam os apresentados na rede privada, que saiu de 329 pontos em 2017, para 326 em 2020, redução de 3 pontos na avaliação de matemática, e avanço de 16 pontos em língua Portuguesa. Ou seja, saiu de 314 em 2017, para 330 pontos em 2020.

Essas comparações mostram que os IF's têm muita importância, pois atendem majoritariamente o público de baixa renda. Esses estudantes, geralmente, obtêm resultados bem abaixo daqueles oriundos de escolas privadas, uma das principais características da desigualdade educacional no Brasil. Com os resultados dos IF's cada vez melhores, essa desigualdade tende a diminuir entre as classes de estudantes.

A tabela 6, a seguir, mostra a média das notas no IDEB do Brasil e por escolas da rede pública, privada e dos IF's. É importante ressaltar que as notas resultantes do SAEB são usadas para o cálculo do IDEB, que também tem o objetivo de avaliar a educação básica no Brasil.

Tabela 6 – Média das notas no IDEB do Brasil e por escolas das redes públicas (municipais e estaduais), privadas e do IF's

Brasil, Rede de Ensino e IF's	2017	2019	2021
Brasil	3,8	4,2	4,1
Pública	3,5	4,2	3,9
Privadas	5,8	6,0	5,6
IF's	4,0	4,2	4,4

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP (2022).

Conforme a tabela 6, considerando os anos de 2017, 2019 e 2020, percebemos que, assim como ocorre no caso do SAEB, o resultado do IDEB obtido pelas escolas da rede privada, em média, são superiores aos apresentados pela rede pública de ensino. Apesar de terem apresentado baixos índices nos anos 2017 e 2021, e notas equivalentes em 2019, as notas do IDEB das escolas estaduais e municipais da rede pública são semelhantes à média das notas do Brasil. Tanto na média geral do Brasil, quanto nas médias da rede pública e privada, conforme a tabela 6, do ano de 2017 a 2019 observa-se um crescimento. Dos anos de 2019 a 2021, ao contrário, as notas são decrescentes. Apenas no caso dos IF's há melhora no período de 2017 a 2021.

Ressaltamos que o período de maior dificuldade referente à pandemia da COVID-19 são os anos de 2019 a 2021. Isso pode ter sido um dos motivos para a queda no desempenho, tanto na rede pública como na privada de ensino. E pode indicar que os IF's estariam melhor estruturados para enfrentar os imprevistos ocasionados pela pandemia. Como já destacamos anteriormente, não iremos adentrar nos aspectos referentes a pandemia nesta pesquisa, tendo em vista que algumas informações que seriam necessárias ainda se encontram em fase de sistematização e outras ainda em fase de levantamento.

Voltando aos dados da tabela 6, podemos verificar que os Institutos Federais apresentam notas no IDEB melhores do que as apresentadas pela rede pública (municipal e estadual), sendo

a média das notas acima da média do IDEB (2017 e 2021), e apresentando índices equivalentes no ano de 2019. Na comparação com a rede privada, ainda se percebe uma diferença negativa para os IF's. Porém, é importante ressaltar que os resultados dos Institutos Federais seguem em constante crescimento. Em 2017, 2019 e 2021, a média dos IF's referente às notas no IDEB, foram 4,0, 4,2 e 4,4, respectivamente.

Para destacar a importância dos IF's no contexto nacional, no tocante às avaliações em larga escala, a tabela 7 mostra a média dos resultados do Brasil no SAEB, incluindo a rede privada, pública estadual, municipal e federal, inclusive os IF's.

De acordo com os dados da tabela 7, os resultados dos Institutos Federais são positivos, considerando a média do país. Quando comparamos a média geral dos resultados do SAEB incluindo as notas obtidas pelos IF's, percebemos que a média nacional nessa avaliação fica acima da média das notas quando se exclui os Institutos Federais. Por exemplo, em 2017, a média foi de 270 pontos em matemática, quando se exclui os IF's essa média cai para 267 pontos, o que também ocorre na proficiência em língua portuguesa, que sai de 268 pontos para 264. A maior diferença está no ano de 2021, quando excluídas a pontuação dos IF's, a diferença é negativa em mais de 30 pontos, tantos em matemática quanto em língua portuguesa.

Tabela 7 – Comparação dos resultados das médias do Brasil no SAEB – incluindo e excluindo os IF's

Brasil	2017		2019		2021	
	Mat. ¹	L. Port. ²	Mat.	L. Port.	Mat.	L. Port.
Brasil, incluindo a rede privada, pública estadual, municipal e federal	270,63	268,52	278,53	279,53	305,26	303,02
Brasil, incluindo a rede privada, pública estadual, municipal e federal, excluindo os IF's	267,67	264,77	267,13	268,96	264,21	269,24

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP (2022).

¹Matemática.

²Língua Portuguesa.

A tendência de redução da média geral dos indicadores, com a exclusão dos IF's, também ocorre no caso do IDEB. No ano de 2019, ao retirarmos as notas obtidas pelos IF's do cálculo da média geral dos resultados desse indicador, o Brasil reduziu a nota geral de 4,2 para 3,9; já no ano de 2017 e 2021 os dados permaneceram equivalentes. Essas análises nos levam

a inferir que os Institutos Federais, por meio da atuação nas camadas populares, mesmo se situando na educação profissional, têm se tornado um importante instrumento de combate à desigualdade educacional, na medida em que vem obtendo resultados extremamente positivos no desempenho de seu público, neste caso especial, o da educação básica, que se posicionou entre as melhores do país.

Esse dado coloca os estudantes dos institutos, que tem origem na periferia do país, em condição mínima de igualdade com aqueles que dispõem das melhores condições de educação e aprendizagem. Para corroborar com nosso modo de pensar, vamos analisar a tabela 8, que mostra a média dos resultados do SAEB do Brasil, das escolas públicas (estaduais, municipais e federais), das escolas privadas e dos IF's do Norte e Nordeste do país, a seguir.

Vale lembra que estamos tratando de duas regiões de maior vulnerabilidade social e econômica do Brasil, que apresentam os maiores déficits educacionais e são marcadas por preconceitos históricos, já que grande parte da população vive em condições de pobreza extrema, e em alguns casos, pelo isolamento sociogeográfico e político dessas regiões. Regiões marcadas pela desigualdade nas suas diversas dimensões.

Tabela 8 – Média dos resultados do SAEB referente ao Brasil e às escolas públicas (estaduais, municipais e federais), privadas e dos IF's do Norte e Nordeste do País

Brasil, Rede de Ensino e IF's	2017		2019		2021	
	Mat. ¹	L. Port. ²	Mat.	L. Port.	Mat.	L. Port.
Brasil	270,63	268,52	278,53	279,53	305,26	303,02
Pública	260,33	260,43	269,03	272,33	269,59	276,46
Privada	329,66	314,88	334,72	322,11	326,56	330,58
IF's Norte e Nordeste	311,71	306,09	309,45	305,61	312,84	316,37

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP (2022).

¹Matemática.

²Língua Portuguesa.

De acordo com a tabela 8, considerando a média de proficiência em matemática e língua portuguesa, na avaliação do SAEB, os Institutos Federais, que atuam nas regiões Norte e Nordeste, tiveram melhores resultados que toda a rede pública de ensino, e se posicionaram bem próximos dos melhores resultados do país, que foram da rede privada.

A tabela 9, a seguir, mostra essa mesma comparação, porém com referência aos dados do IDEB. Os dados confirmaram a tendência da tabela 8 (referente ao SAEB), de que os

Institutos Federais também tiveram média superior à média geral das escolas da rede pública e os índices gerais foram próximos ao das escolas particulares.

Tabela 9 – Média dos resultados do IDEB referente ao Brasil e às escolas públicas (estaduais, municipais e federais), privadas e dos IF's do Norte e Nordeste do País

Brasil, Rede de Ensino e IF's	2017	2019	2021
Brasil	3,8	4,2	4,1
Pública	3,5	4,2	3,9
Privadas	5,8	6,0	5,6
IF's Norte e Nordeste	5,1	4,7	5,1

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP (2022).

O SAEB e o IDEB constituem duas das principais avaliações oficiais do país, ou seja, são realizadas pelo governo federal e têm ampla utilização no planejamento das políticas públicas educacionais em todas as esferas da administração pública estadual, municipal e federal. A priori, são indicadores de desempenho dos alunos e das instituições escolares e abrange as redes pública e privadas de ensino. De acordo com essas avaliações, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vêm sendo um destaque na educação, ao proporcionar aos estudantes uma estratégia educacional que oportuniza ao aluno, além da formação técnica, uma preparação para além do mundo do trabalho. Isso se reflete nos resultados das avaliações nacionais, conforme as notas e pontuações demonstradas até aqui.

4.4 Os Institutos Federais na educação superior

Além da educação profissional em nível médio, os Institutos Federais são ofertantes de educação superior em nível de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 2008). Uma informação importante nesse contexto é que essas instituições têm por princípio a verticalização, modelo educacional pedagógico no qual os docentes que exercem suas atividades na educação superior também atuam na educação básica, e os discentes são participantes de espaços de ensino e aprendizagem compartilhado com os alunos dos cursos superiores, o que proporciona maior interação entre os níveis de ensino dos cursos técnicos, médio e de pós-graduação. É o que estabelece o artigo 6º da Lei 11.892/2008.

Segundo Pacheco (2012), a verticalização é compreendida no contexto dos Institutos Federais para além da simples oferta simultânea de cursos de níveis diversos, que geralmente se estabelece nas instituições de ensino superior, sem a preocupação de organizar os conteúdos

curriculares, de forma a permitir um diálogo rico e diversificado entre as formações. Dessa forma, a verticalização permite a construção de um leque de alternativas de formação dentro de um determinado eixo de conhecimento, oferecendo ao discente um caminho formativo que melhor corresponda às suas expectativas.

Vamos analisar, a partir do prisma da concepção dos Institutos Federais, o que podem nos mostrar os indicadores da educação superior oficiais, em específico o IGC, usado pelos organismos gestores do governo federal no Brasil, a respeito do posicionamento dos IF's neste cenário. A figura 20, mostra a evolução das médias dos resultados obtidos no IGC das instituições públicas e privadas de educação superior e dos IF's em geral, e das regiões Norte e Nordeste do Brasil.

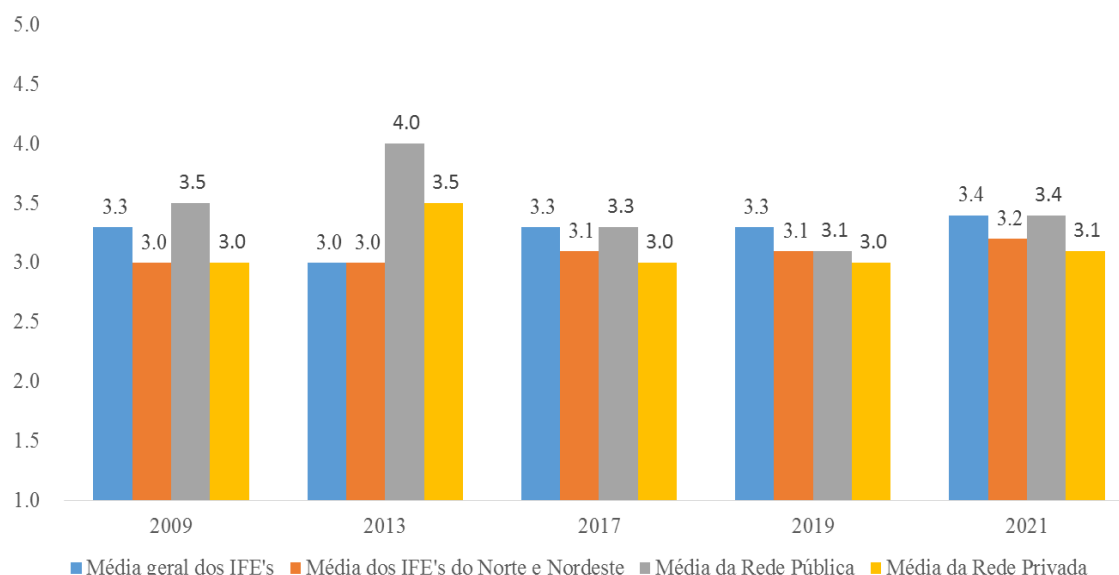


Figura 20 – Média dos resultados do IGC das instituições públicas (estaduais, municipais e federais), privadas, dos IF's em geral e dos IF's do Norte e Nordeste do País

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP (2022).

De acordo com a figura 20, podemos perceber que a média das instituições de ensino superior públicas, em relação aos dados do IGC, têm média acima das instituições da rede privada. Por exemplo, no ano de 2013, a média da rede pública de educação superior nesse indicador, chegou a 4,0, enquanto a rede privada obteve média de 3,5. É de amplo conhecimento que uma das características do ensino superior brasileiro, é que, neste nível de ensino, a rede privada é majoritária em termos de quantitativo de unidades disponíveis. Porém, é na rede pública onde se encontram as instituições com melhor qualidade educacional, segundo o IGC.

Neste contexto, a figura 20 também mostra a média dos Institutos Federais, conforme o IGC. Os IF's, no geral, apresentam resultados também superiores à rede privada no que tange ao ensino superior. Em 2009, 2017 e 2019, a média dos institutos foi de 3,3 e, em 2021, de 3,4. Já a média da rede privada nos anos 2009, 2017 e 2019, foi de 3,0. Em 2021, subiu para 3,1. Especificamente no período de 2019, os Institutos Federais apresentaram média maior que todas as outras demonstradas na figura 20, inclusive, superando a média geral da rede pública de ensino superior.

Com esses resultados, podemos dizer que os Institutos Federais, mesmo atendendo em lugares mais distantes do eixo central do país, tem ofertado uma educação superior que supera, em certa medida, as instituições que geralmente se concentram em locais mais privilegiados, como é caso da rede privada de ensino. Considerando o IGC, somente no ano de 2013, a rede privada superou a média geral dos IF's. Também é muito importante destacar que nos anos de 2017, 2019 e 2021 a média do IGC dos IF's se assemelha à média geral das instituições da rede pública, que perfaz os melhores resultados no período. Isso mostra o avanço que vem ocorrendo no que refere à qualidade da educação superior nos Institutos Federais.

Vale destacar, conforme a figura 20, as médias dos Institutos Federais que estão localizados nas regiões Norte e Nordeste. No período de 2009, esses institutos tiveram média de 3,0 no IGC, equivalente ao da rede privada do todo país. No ano de 2013, a média dos IF's das regiões Norte e Nordeste foram equivalente à média geral dos IF's, incluindo os das regiões mais desenvolvidas: Sul, Sudeste e Centro-oeste. Em 2017, os IF's do Norte e Nordeste do país superaram a média da rede privada, e, em 2019, a média desses IF's se assemelha à média geral da rede pública de educação superior.

Vale lembrar que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições públicas de ensino que oferecem educação básica, técnica e superior, são uma iniciativa do governo federal para democratizar o acesso à educação de qualidade em todo o país. Oferecem cursos de graduação e pós-graduação, nas áreas de ciências exatas, humanas, sociais, tecnológicas e de saúde. Esses cursos são estruturados com base em uma pedagogia diferenciada, que valoriza a interdisciplinaridade, a inovação, a pesquisa e a extensão.

Os cursos são projetados com o objetivo de preparar os alunos para atuar em diferentes setores da economia, desde a indústria até o setor de serviços. A formação integral dos estudantes é um valor institucional prioritário nos Institutos Federais. O que se observa no incentivo à participação dos discentes em atividades extracurriculares, como eventos acadêmicos, projetos de pesquisa e extensão, além de estágios, intercâmbios e programas de mobilidade internacional. Essas atividades complementares, ampliam os horizontes dos alunos,

enriquecendo sua formação acadêmica e profissional. É importante destacar que se tratam de instituições inclusivas e democráticas, que valorizam a diversidade e a pluralidade de ideias e perspectivas. O ensino superior nos IF's é, portanto, uma oportunidade única para os estudantes, especialmente de baixa renda, que desejam ter acesso a uma formação de qualidade, aliando teoria e prática, pesquisa e extensão, inovação e empreendedorismo, em um ambiente acolhedor e estimulante.

Nos valendo das considerações de Oliveira e Santos (2017) e Cury (1989), é possível perceber o caráter hegemônico da classe econômica dominante, que se configura por meio das escolas da rede particular, que ainda são aquelas que obtêm os melhores resultados. Apesar disso, os IF's trazem perspectivas positivas no enfrentamento dessa dominância, ao atender o público de classes menos favorecidas e aferir resultados relevantes, se constitui uma quebra de paradigmas.

4.5 Os Institutos Federais e a inclusão socioeducacional

A inclusão socioeducacional é a inclusão por meio da educação, e perfaz um tema cada vez mais relevante no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, os Institutos Federais têm um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades no ensino superior. São instituições públicas que oferecem uma educação inclusiva e de qualidade, voltada para toda a população, independentemente da sua origem social, raça, gênero ou condição econômica.

Para garantir a inclusão social são adotadas uma série de medidas, tais como: políticas de ações afirmativas, por meio dos programas de cotas para garantir o acesso de estudantes oriundos de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência - que terão acesso garantido aos cursos de graduação e pós-graduação e aos programas de assistência estudantil por meio dos quais se oferecem uma série de programas de assistência ao estudante: bolsas de estudo, transporte, alimentação, entre outros. Tudo para garantir que os estudantes de baixa renda tenham condições de se manterem na instituição.

Pacheco (2012, p. 29), se refere aos IF's como instituições voltadas para o ser humano, e a formação profissional e tecnológica, como uma ferramenta estruturante do ser social. O Autor avalia que “trata-se, pois, de uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas”. Nessa perspectiva, o que se pretende é formar cidadãos, agentes políticos ativos no cenário social, capazes de superar os obstáculos da ausência de condições. Vamos, a seguir, analisar alguns aspectos relacionados à inclusão socioeducacional no que se refere ao desempenho social dos

Institutos Federais no âmbito da concepção de sua criação, a qual já foi tratada anteriormente nesta pesquisa. Os dados da Plataforma Nilo Peçanha nos apontam o perfil dos estudantes atendidos pelos IF's. Na tabela 10, a seguir, podemos verificar que boa parte dos alunos que se matriculam nessas Instituições Federais se declaram pretos, pardos ou indígenas.

Tabela 10 – % de matriculados nos IF's, de 2017 a 2020, por Autodeclaração racial

Autodeclaração racial	2017	2018	2019	2020
Pretas	6%	7%	8%	9%
Pardas	28%	32%	36%	36%
Indígenas	0,3%	0,5%	0,5%	0,4%
Total	34,3%	39,5%	44,5%	45,4%

Fonte: Elaboração própria com dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023).

Um dos objetivos da criação dos Institutos Federais é a inclusão de grupos historicamente excluídos do sistema educacional. Neste sentido, os dados da tabela 10, mostram que 34,3%, (mais de um terço) dos estudantes dos Institutos, no ano de 2017, se declararam da cor preta, parda ou indígena, sendo a maior parte (28%) autodeclarada de cor parda. Esse resultado avança no período de 2017 a 2020, chegando no último ano a 45,4% dos estudantes matriculados nos IF's autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Essas informações são importantes, haja vista que esses estudantes, geralmente, são de famílias de baixa de renda, carentes de recursos educacionais.

Segundo Pacheco (2012), a respeito do IF's, o “objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto”. Ainda segundo Pacheco (2012):

Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (PACHECO, 2012, p. 7).

Outro aspecto importante é o da condição econômica dos estudantes que acessam as vagas ofertadas pelos Institutos. A tabela 11 mostra o perfil econômico dos estudantes que se matricularam nos Institutos Federais entre os anos de 2017 a 2020.

Tabela 11 – % de matriculados nos IF's, de 2017 a 2020, por nível de renda familiar

Classificação Racial	2017	2018	2019	2020
0<RFP<=0,5	13,2%	16,7%	17,5%	15,3%
0,5<RFP<=1	11,6%	14,6%	14,8%	16,3%
1<RFP<=1,5	7,9%	9,3%	10,3%	14,0%
Total<=1,5	32,7%	40,6%	42,6%	45,6%
1,5<RFP<=2,5	5,7%	6,5%	7,2%	10,3%
Total<=2,5	38,4%	47,1%	49,8%	55,9%
2,5<RFP<=3,5	2,5%	2,7%	3,1%	5,0%
RFP>3,5	3,2%	3,1%	3,8%	6,4%
Não declarada	55,4%	46,8%	42,9%	32,4%

Fonte: Elaboração própria com dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023).

De acordo com os dados da tabela 11, em 2017, um total de 32,7% dos alunos matriculados nos Institutos tinha origem em famílias com renda familiar de 0 a 1,5 salários mínimos. Nos anos posteriores, esse indicador aumentou para 40,6% e 42,6%. Em 2018 e 2019, respectivamente, e, finalmente, no ano de 2020, mais de 45% dos estudantes eram oriundos de famílias de baixa renda¹³, que recebiam de 0 a 1,5 salários mínimos.

Se considerarmos o percentual de alunos com renda familiar de até 2,5 salários mínimos, no ano de 2017, 38,4% dos ingressantes se declararam nessa faixa de renda e, em 2020, 55,9% dos estudantes dos IF's eram de famílias com renda de até 2,5 salários mínimos. Esses números indicam que a maior parte do público atendido pelos IF's é de família de baixa renda. É importante frisar que na proporção que se introduz alunos de classes desfavorecidas ao sistema educacional, possibilitando o acesso a recursos e uma educação de melhor qualidade, os Institutos Federais estão atuando diretamente e positivamente no problema da desigualdade educacional.

Os IF's constituem uma escola inclusiva, vinculada ao mundo do trabalho, que se desenvolve em uma perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. Como destaca Pacheco (2011, p. 11), “o conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização. Ou seja, a transformação do educando em sujeito da história”. Um

¹³ No Brasil, de acordo com o Decreto Federal n. 6.135/2007, são consideradas de baixa renda famílias que apresentam até três salários mínimos.

dado também importante dos IF's está demonstrado na tabela 12, na distribuição de matrículas por região do Brasil.

Tabela 12 – Distribuição de matrículas nos IF's por região do Brasil, de 2017 a 2020

Região	2017	%	2018	%	2019	%	2020	%
Centro-Oeste	106.248	11,2	99.559	11,2	96.074	10,1	111.095	7,9
Nordeste	309.649	32,6	297.977	33,5	312.994	32,9	323.796	23,1
Norte	109.805	11,5	92.875	10,4	96.928	10,2	110.738	7,9
Sudeste	251.517	26,5	125.945	26,2	233.026	24,5	254.439	18,1
Sul	170.573	18,0	164.685	18,5	210.809	22,1	600.521	42,8

Fonte: Elaboração própria com dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023).

É importante observar que no período demonstrado na tabela 12, de 2017 a 2019, a grande concentração de matrículas efetuadas nos Institutos Federais se deu nas regiões Nordeste e Norte do país. Somando estas regiões, nos anos de 2017, 2018 e 2019, um total de 44,1%, 43,9% e 43,1% dos alunos, respectivamente, efetivaram matrículas em unidade localizadas nas regiões mais vulneráveis do Brasil. A exceção se dá no ano de 2020, onde houve uma redução relevante de matrículas nos IF's da região Norte e Nordeste e um aumento das matrículas na região Sul. Essa redução pode ser explicada pelas dificuldades que os alunos de regiões menos favorecidas enfrentaram em face do período pandêmico.

Uma das características dos Institutos Federais é a interiorização, ou seja, a aproximação com a realidade regional, com a oferta de cursos em diversas regiões, inclusive nas mais pobres de recursos, criando oportunidades de qualificação profissional, cidadania e continuidade dos estudos em outros níveis e modalidades de ensino. Essas regiões, geralmente desprovidas de volume de recursos educacionais necessários, geralmente se encontram abaixo da média nas avaliações nacionais. Essa é uma questão importante no contexto da desigualdade educacional, em que a atuação dos Institutos Federais nas regiões mais pobres, além de colaborar para o desenvolvimento regional, diminui a desigualdade educacional existente entre alunos dessas regiões e os daquelas mais favorecidas no contexto histórico educacional e social do Brasil.

Fernandes (2001), ao tratar da escolarização ou qualificação como um meio pelo qual pode-se alcançar melhorias o rendimento individual e, por consequência, da renda familiar, ressalta que quanto maior o acesso e a dedicação do indivíduo à educação formal e à qualificação profissional, maior será o seu potencial econômico, com vistas na disponibilidade de recursos necessários para melhores condições de vida em sociedade.

Dentre as prioridades da atuação dos Institutos Federais, está o de fomentar desenvolvimento local e regional, se constituindo como elo de integração à agenda pública, para a consolidação de políticas educacionais inclusivas e emancipatórias, no âmbito da escolarização e da educação profissional para o trabalho e para a vida em sociedade. Dessa forma, busca contribuir para a melhoria do padrão de qualidade da educação brasileira em todo o território nacional, a fim de promover uma formação integral de cidadãos trabalhadores emancipados. Se constituem a partir de uma proposta de reorganização da gestão e do modelo educacional na educação profissional, dialogando com as realidades regional e se conectando com o global. Constroem o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas sociais, arranjos educacionais próprios.

Consideramos esses avanços supracitados um marco nas políticas educacionais no Brasil, principalmente no que se refere à educação profissional e tecnológica, já que se estabelecem como um projeto que pretende proporcionar condições sociais e economicamente mais justas. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições de educação pública que representam um desafio e um novo caminho para a produção e democratização do conhecimento, considerando o ser humano como o agente principal para transformação social, na formação de uma sociedade mais justa e menos desigual.

A contradição é uma das características marcantes do cenário no qual os IF's estão instalados. Entre os fundamentos dessa política está o combate à desigualdade em todas as dimensões sociais. A questão das vagas destinadas a determinados grupos étnicos e de baixa renda corrobora com a perspectiva de que esses Institutos Federais estão relacionados ao combate das contradições sociais que permeiam a história da sociedade, em especial da sociedade brasileira.

Sob a percepção de contradição levantada por Cury (1989), os IF's se constituem como instrumentos de equilíbrio (em favor da população das classes desprovidas de recursos) no conflito de forças antagônicas que conformam a sociedade moderna. No geral, a criação e atuação dos IF's, não estão restritas a um contexto social isolado. Perfaz uma ação conjugada e uma realidade social ampla, regida da totalidade de relações sociais, culturais, econômicas e políticas, na perspectiva de uma sociedade marcada historicamente pelo interesse econômico de quem domina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvemos esta pesquisa vinculados ao Programa de Pós-graduação em educação, Escola de Educação e Humanidades, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na linha de pesquisa História e Políticas de Educação, em parceria com a Faculdade Diocesana São José - Diocese Rio Branco. Se constitui no âmbito das ciências humanas e sociais, com foco na desigualdade educacional, no cenário da educação profissional, configurada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no contexto educacional do Brasil. Abordamos a questão da desigualdade educacional no Brasil, tendo como foco a análise da política de educação profissional que se estabelece com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a relação destes com essa temática.

Nos propomos a responder a seguinte questão: qual a importância dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no contexto da desigualdade educacional no Brasil? Nossa hipótese inicial foi a de que os Institutos Federais são instituições que contribuem para a redução da desigualdade no Brasil, tendo em vista sua eficácia no atendimento a grupos de estudantes de classes econômicas menos favorecidas, oriundos de regiões que se localizam fora do eixo de desenvolvimento do país. Partimos do princípio de que a qualidade do ensino promove a inclusão socioeducacional por meio de uma educação profissional que ultrapasse a perspectiva da formação de mão de obra meramente para o mercado de trabalho.

Para responder à questão, propusemos o objetivo geral de analisar a importância dos Institutos Federais para a redução da desigualdade educacional no Brasil. Como objetivos específicos: a) verificar concepções teóricas clássicas e contemporâneas que versam a respeito da desigualdade social e, em específico, da desigualdade educacional; b) demonstrar como se apresenta a desigualdade educacional no caso do Brasil; c) compreender como se deu a trajetória da educação profissional no Brasil, no contexto da dualidade educacional; e, por fim, d) investigar sobre o desempenho dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no cenário educacional brasileiro, analisando estes resultados no contexto da desigualdade educacional no país.

Organizamos o trabalho em introdução, quatro capítulos e uma seção para as considerações finais. Cada capítulo se refere a um objetivo específico, assim: o capítulo I se refere ao objetivo específico (a), o capítulo II ao objetivo específico (b), o capítulo III ao objetivo específico (c) e o capítulo IV ao objetivo específico (d).

Direcionamos esta pesquisa por uma concepção de investigação bibliográfica e documental, inspirados pela perspectiva do método dialético, contemplando as seguintes

categorias de método: totalidade, hegemonia, contradição e mediação, bem como nas categorias de conteúdo: desigualdade social, educação profissional e politécnica, de acordo com a caracterização de Kosik (1963) e Cury (1989), estruturada em um sentido de pesquisa exploratória.

Nossa tese está posicionada no âmbito das pesquisas caracterizadas pela abordagem qualitativa, a partir da pesquisa bibliográfica e documental. Iniciamos por uma ampla pesquisa bibliográfica, com o intuito de investigar o que a vasta produção acadêmica científica existente já desenvolveu a respeito do nosso objeto de estudo.

Pesquisamos principalmente em sítios eletrônicos especializados, em produções científicas e em acervos bibliotecários (físicas e digitais) disponibilizadas por instituições de ensino superior públicas e privadas. Em seguida, realizamos a pesquisa documental, verificando nas legislações referentes ao tema, as políticas educacionais e o sistema educacional brasileiro, que inclui leis, decretos, portarias, resoluções, etc. No terceiro momento, pesquisamos os relatório e dados estatísticos referentes à educação, em especial, ao nosso tema, que estão disponibilizados pelos órgãos oficiais do Governo Federal que tratam a respeito da educação.

Assim, ao verificarmos as concepções teóricas clássicas e contemporâneas que versam a respeito da desigualdade social e, em específico, da desigualdade educacional, percebemos, inicialmente, que estavam intimamente ligadas à ideia de uma ordem natural, característica inerente ao ser humano.

Além disso, não se considerava a desigualdade como um fenômeno negativo, ao contrário, ela seria meio pelo qual a própria sociedade encontra harmonia. A ideia central dessa linha teórica era a de um homem regido pelas leis da natureza que tende à sociabilidade. Para os gregos antigos, a desigualdade não era vista como um problema, mas como uma tendência que emergia naturalmente entre os homens, e se constituía como uma garantia de paz, na medida em que todos aceitassem sua própria condição social. Já na idade média, a concepção da origem da desigualdade social está na intervenção humana a partir de um estado social.

A partir do surgimento do capitalismo, a desigualdade social passa a ser vista como um produto direto das relações de produção. Um fenômeno complexo que envolvia questões de status e poder. Mais modernamente, a desigualdade social se configura um fenômeno multidimensional, que envolve diversos aspectos da realidade interna e externa ao indivíduo; um modo transversal, que atinge diversos níveis educacionais; um fenômeno durável que perpassa a história antiga, moderna e contemporânea.

Por fim, é possível afirmar que, apesar de existir divergência na concepção dos autores a respeito da desigualdade social, todos apontam para a desigualdade social como resultado das

relações existentes entre os seres humanos, que ocorre naturalmente ou por ação de interesses de indivíduos ou grupos de indivíduos, no sentido de manter-se no escopo principal do convívio social. A desigualdade social é um dos principais problemas da sociedade e permeia toda a história humana. Das questões levantadas pelos autores estudados, em comum, se observa o fato de que a ação humana é o fator principal da origem da desigualdade na sociedade.

Sobre as concepções a respeito da desigualdade educacional, de forma geral, os autores ressaltam que estas podem ser originadas a partir de fatores como classe social, gênero, raça, sexualidade, etc. Consideram a história e a cultura como elementos fundamentais para a compreensão da reprodução da desigualdade.

Alertam para a relação de dependência entre a escola e a sociedade, e para o fato de a desigualdade educacional se dá tanto no ambiente externo quanto no ambiente interno escolar. Assim, a concepção de desigualdade educacional está diretamente ligada ao acesso, à qualidade e às condições sociais estruturais, nas quais a educação está sendo disponibilizada, ou não, para os diversos grupos de indivíduos que, historicamente, se encontram em situação desfavorável, seja do ponto de vista econômico ou social.

A respeito da desigualdade educacional no caso do Brasil, observamos que é um problema grave, que permeia todo o sistema educacional, e se espalha por todo o território nacional, prejudicando o país inteiro. Embora o acesso à educação seja um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, a educação oferecida deixa a desejar, e é marcada por ser desigual e inadequada, principalmente em regiões mais pobres e menos desenvolvidas.

Em geral, o que se verifica é uma grande desigualdade educacional no país, que se dá em várias dimensões. Existem desigualdades em níveis de ensino, que vão desde o ensino fundamental até o ensino superior. As desigualdades de desempenho entre as redes de ensino, pública e privada, especialmente na educação básica, ainda se perpetuam no século XXI, e vão desde à infraestrutura ao desempenho dos alunos. Na educação superior, o que se verifica é uma terceirização, na medida em que a maior parte da formação acadêmica em nível superior se dá por meio de financiamento destinados a vagas em instituições da rede privada de ensino. O Brasil ainda apresenta uma grande desigualdade educacional em todo o sistema de ensino.

A investigação sobre como se deu a trajetória da educação profissional no Brasil, no contexto da dualidade educacional, revelou que essa modalidade de educação sempre esteve atrelada aos interesses econômicos, na maior parte do tempo, de ideologias liberais e neoliberais, e a serviço de uma elite dominante, que reproduz uma visão assistencialista e preconceituosa em relação àquelas pessoas oriundas de classes menos providas de meios econômicos. Podemos afirmar que a política educacional nacional, especialmente no período

do século XIX, contribuiu para a dualidade e desigualdade educacional e social, com raras ações que resultaram em pequenos avanços de impactos positivos no contexto das desigualdades.

Apesar disso, pelo menos em parte, no final do século XX, se observam pontos positivos no sentido de reduzir o dualismo e a desigualdade educacional histórica imposta pelo sistema educacional brasileiro à população desprovida de recursos. A integração da educação profissional à política de educação nacional, sob concepção do ensino integral, da democratização do acesso, e da formação de trabalhadores conscientes do processo no qual se encontram é o ponto inicial de extrema importância para o desenvolvimento social do país e para a formação de uma sociedade com menos injustiça social. Vale ressaltar que os Institutos Federais foram criados exatamente no contexto de aperfeiçoamento da Rede de Educação Profissional pública, a partir de 2008.

Finalmente, ao analisar o desempenho dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no cenário educacional brasileiro, no contexto da desigualdade educacional no país, podemos concluir que essa política parte do entendimento de que a política educacional deve se voltar para o social. Ainda que ligada diretamente ao mundo do trabalho, pode ser um instrumento para formação de cidadãos qualificados, não somente para a ocupação laboral, mas principalmente para a compreensão da vida em sociedade.

Nesse sentido, os Institutos Federais são importantes políticas públicas do governo federal, no âmbito da educação profissional, que tem amplo destaque na Política Nacional de Educação, nos níveis da educação básica e superior. Foram criados no intuito de promover formação preferencialmente técnica, na concepção de uma educação integral, que avança para além do viés mercadológico, com vistas à formação de cidadãos preparados para atuar de forma consciente em todo o contexto social. São instituições que trazem em sua natureza o combate às desigualdades sociais e têm ampla atuação no contexto das desigualdades educacionais.

É possível perceber nas minúcias do processo histórico que deu origem a atual política de educação profissional, que se realiza no Brasil por meio dos IF's, a hegemonia histórica exercida pela classe dominante, combatida sob a ótica do novo modelo institucional. Ainda que se estabeleçam profundas mudanças, seguem conflitos sempre no sentido de proteger a educação profissional do que se viveu durante décadas de atraso sob a égide do liberalismo.

Trata-se de um processo que envolve inúmeras contradições, desde a luta das classes menos favorecidas no processo histórico social, até os conflitos de interesses de grupos políticos. A própria criação dos Institutos Federais no modelo em atividade, denota que esta política ainda encontra resistência em suas diversas dimensões. Essas contradições se

apresentam para além de um modelo de educação profissional, pois ultrapassam as questões políticas ao tratar da visão de mundo de grupos, historicamente, antagônicos.

Podemos afirmar que os IF's têm um significado que vai além de um novo perfil institucional de educação profissional. Possui uma visão ampla sobre seu significado, leva-nos a uma observação: que está tratando diretamente com a formação social, com os valores da cultura que envolve a sociedade em sua totalidade, impactando o modo de viver e compartilhando o passado, o presente e o futuro. Os IF's são instituições de excelência no âmbito da educação profissional e impacta positivamente o meio social, com sua forte atuação de politecnia e formação integral do cidadão.

O processo de desenvolvimento dessa nova concepção de educação profissional, que se materializa nos Institutos Federais, consiste numa mediação que se configura no papel que os IF's exercem ao se colocarem como instituições mediadoras da proposta de levar ao cenário da educação profissional, a formação de uma consciência cidadã mais ampla às populações que geralmente estão às margens do eixo de excelência educacional do país.

Contudo, nossa pesquisa confirma nossa tese inicial, ao demonstrar que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pelo que foi levantado neste trabalho, são instituições de extrema importância para a redução de desigualdade educacional no Brasil, assim como para a formação de uma sociedade menos desigual, dispondo de acesso e qualidade de educação para determinados grupos sociais historicamente excluídos, contribuindo para soluções e aperfeiçoamento de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade e equitativa para todos.

Para finalizar, cabe sugerir novas pesquisas sobre essa temática, no sentido de ampliar o conhecimento. Em específico, sugerimos investigar sobre os estudantes egressos dessas instituições, a fim de percebermos, na realidade social, a efetividade e os caminhos da transformação social a que se propõem os Institutos Federais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; LIMA, Fabiano de Souza; MARTINELLI, Cláudia da Costa. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília, DF: UNESCO/BID, 2002.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A organização dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no conjunto a educação profissional brasileira**. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação – Minas Gerais – Belo Horizonte, 2013.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Escolas Técnicas Federais: escolas de elites ou instituições que formam para o trabalho? **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, n.1, 2010.

AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e Equidade: qual a medida da justiça social. **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p.129-150, jan./mar. 2013.

BARROS, L. C.; GOMES, F. A. R. **Desigualdade e desenvolvimento: a hipótese de Kuznets é válida para os municípios brasileiros?** São Paulo: IBMEC, 2007.

BONAMINO, Alicia. **Políticas Educacionais Brasileiras**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1999.

BRASIL. Decreto do Príncipe Regente, de 23 de março de 1809. Dá providências a bem do serviço da Casa denominada Collegio das Fabricas estabelecido nesta Cidade. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/Atos/dim/1809/DIM-23-3-1809-1.html> Acesso em 23 jan. 2023.

BRASIL. Decreto Federal n. 1.763, de 14 de maio de 1856. Dá novos estatutos à aula do commercio da Côrte. Coleção de Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1763-14-maio-1856-571246-publicacaooriginal-94337-pe.html>> Acesso em 23 jan. 2023.

BRASIL. Decreto Federal n. 7.556, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 23 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Decreto Federal n. 24.558, de 03 de julho de 1934. Transforma a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. Rio

de Janeiro, RJ. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/154323-transforma-a-inspetoria-do-ensino-profissional-tucnico-em-superintendencia-do-ensino-industrial-e-du-outras-providencias.html>> Acesso em 10 de mar. 2023.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso em 10 mar. 2023.

BRASIL. Decreto Federal n. 4.127, de 25 de janeiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 10 mar. 2023.

BRASIL. Lei Federal n. 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L1821.htm#:~:text=LEI%20No%201.821%2C%20DE%2012%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%201953.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20regime%20de,colegial%20e%20nos%20cursos%20superiores> Acesso em 10 mar. 2023.

BRASIL. Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em 15 mar. 2023.

BRASIL. Lei Federal n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=\(Vide%20Decreto%20de%20n%C2%BA%20618%2C%20de%201969.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=(Vide%20Decreto%20de%20n%C2%BA%20618%2C%20de%201969.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias)> Acesso em 15 mar. 2023.

BRASIL. Lei Federal n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em 15 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 76 de 23 de janeiro de 1975. O ensino de 2.º grau na Lei nº 5.692/71. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_76-1975_o_ensino_de_2o_grau_na_lei_5.692-71.pdf> Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Lei Federal n. 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm#:~:text=LEI%20No%206.545%2C%20DE%2030%20DE%20JUNHO%20DE%201978.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20transforma%C3%A7%C3%A3o%20das,Tecnol%C3%B3gica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias> Acesso em 20 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Federal n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20institui%C3%A7%C3%A3o%20do,Tecnol%C3%B3gica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs> Acesso em 20 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Federal n. 7044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm#:~:text=LEI%20No%207.044%20DE%2018%20DE%20OUTUBRO%20DE%201982.&text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,Art.> Acesso em 20 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 20 mar. 2023.

BRASIL. Decreto Federal n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm> Acesso em 20 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 20 mar. 2023.

BRASIL. Decreto Federal n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, e dão outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em 30 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Federal n. 11.184, de 10 de outubro de 2005.** Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Federal Tecnológica do Paraná e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11184.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.184%2C%20DE%207,Art.> Acesso em 30 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em 30 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2011.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em 30 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Instituições da Rede Federal**. 2023. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>> Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica** – concepções e diretrizes. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192> Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>> Acesso em 22 abr. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_documentos_referencia-versao_preliminar.pdf> Acesso em 22 abr. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>> Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>> Acesso em: 22 abr. 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu avec Löic Wacquant**; réponses. Paris: Seuil, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BREEN, R. Foundations of a neo-Weberian Class Analysis. In: OLIN-WRIGHT, E. (org.). **Approaches to Class Analysis**. Cambridge University Press. Cambridge. 2005.

CERQUEIRA, H.E.A.G. Trabalho e política: Locke e o discurso econômico. In: **Revista de Economia Política**, v. 22, n.01, Belo Horizonte, 2002. p.150-169.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio Cesar França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV: FIOCRUZ, 2009. p. 408-415. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.159-174.

COUTINHO, C. Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

Escott, C. M. & Moraes, M. A. C. de. (2012). História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas** “história, sociedade e educação no Brasil”. (pp. 1492- 1508). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

ERIKSON, R.; GOLDTHORPE, J.; PORTOCARRERO, L. **Intergenerational Class Mobility in Three Western European Countries**: England, France and Sweden. In: The British Journal of Sociology. Vol. 30 (4). 1979.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**: Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1986.

FRIGOTTO, G. **A dupla face do trabalho**: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-27.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marize Nogueira (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Educação profissional e tecnológica**: memórias, contradições e desafios. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais para a educação superior: acesso, permanência e formação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: Champagnat, v. 4, n.11, p. 43-52, jan./abr. 2004. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117774004> > Acesso em: 15 abr 2023.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 17, enero-abril, 2006, p. 1-16.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. **Cem anos de Ensino Profissional e Técnico em Campos dos Goytacazes: a Escola de Aprendizizes Artífices**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) Op.cit., 2006, p.25-62.

GOMES, Hélica Silva Carmo. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil. In: BATISTA, Eraldo Leme e MÜLLER, Meire Terezinha. (Orgs.) **A educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013, p.59-82.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 2. 2ª edição. Rio de Janeiro, Brasileira, 2001

HOBBS, T. **Do cidadão**. Tradução, apresentação e notas de: Renato Janine Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Leviatã**. 2ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **SIDRA**. 2012. Disponível em: <www.sidra.ibge.gov.br> Acesso em: 02 mar. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **SIDRA**. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego> Acesso em: 12 jan. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **CAGED**. 2023. Disponível em: <<https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/mte/cadastro-geral-de-empregados-e-desempregados-caged.html>> Acesso em 12 jan. 2023.

IGNÁCIO, Paulo César de Souza. **Da educação tecnológica à formação profissional: a reforma do ensino técnico em questão**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.

INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Básica 2018**. Brasília, DF, [2019]. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

INEP. **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas**. Brasília, DF, [2019]. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

INEP. **Relatório Brasil no PISA 2018**. [2019]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>> Acesso em: 05 mar. 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas**. Brasília, DF. [2020]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 01 mar. 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas**. Brasília, DF. [2021]. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. [2022]. Resultados de 1995-2001. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultadosf>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. [2021]. Resumo técnico 2021. Resultados do IDEB. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. [2022]. Resumo técnico 2021. Resultados do IDEB. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2021_resumo_tecnico.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

INEP. **Plataforma Nilo Peçanha**. [2023]. Estatísticas da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 2023. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>>. Acesso em: 01 mar. 2023.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Comunicados IPEA**. [2011/2012]. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&vie> Acesso em 20 de mar. 2023.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Repositório IPEA**. [2015]. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4228/1/bps_n23_%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 15 de fev. 2023.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. **A educação profissional nos anos 2000**: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em: 26 mar. 2023

LEVINE, Donald N. **Visões da tradição sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. 2ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARTINELLI, M. L. **Notas sobre mediações**: alguns elementos para sistematização da reflexão sobre o tema. Serviço Social e Sociedade. 1993.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, K.; **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus; supervisão e notas Marcelo Backes. 2ª edição revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Os despossuídos**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2017.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo, Editora Cortez, 2002.

MINTO, Lalo Watanabe. **Estado Mínimo**. Campinas: Histedbr, 2016. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm> Acesso em 13 jan. 2023.

OCDE. **Programme for International Student Assessment (PISA)**. [2023]. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/>> Acesso em 3 mar 2023.

OCDE. **Education at a glance**. [2023]. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>> Acesso em 17 jan. 2023.

OCDE. **Education at a glance**. [2021]. Disponível em: <oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en> Acesso em 17 jan. 2023.

OCDE. **Education at a glance**. [2019]. Disponível em: <oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en> Acesso em 17 jan. 2023.

OCDE. **Insights and Interpretations**. [2019]. PISA. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>> Acesso em 3 mar. 2023.

OLIN-WRIGHT, E.; **Class Structure and Income Determination**. Academic Press. New York. 1979.

OLIN-WRIGHT, E.; Foundations of a neo-Marxist Class Analysis. In: OLIN-WRIGHT, E. (org.). **Approaches to Class Analysis**. Cambridge University Press. Cambridge. 2005.

OLIVEIRA, Edmilson Antônio de. **Políticas de Educação Profissional e Desenvolvimento Regional: o papel dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia na Região Integrada de desenvolvimento econômico do Distrito Federal e Entorno (Ride-DF)** - Tese de Doutorado em Educação – Universidade de Brasília – Brasília, 2017. 266 p.

OLIVEIRA, Natália Cristina de.; OLIVEIRA, Luiz Antonio.; SANTOS, João Marcos Vitorino. O materialismo histórico e suas categorias de análise: algumas considerações. In: Seminário de Pedagogia - VII SEPED, 2013, Cornélio Procópio. **Desafios sociais e possibilidades educacionais: reflexões docentes sobre o ensino e a aprendizagem**, 2013.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. – Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília-São Paulo: Fundação Santillana, Editora Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. (organizador). **Perspectivas da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio**. São Paulo, Fundação Santillana/Moderna, 2012.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

____; e MORIGI, Valter. (Orgs.) **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PLATÃO. **A República**. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbbenkian, 2001.

POCHMANN, M. et al. (orgs.). **Atlas da Exclusão Social no Brasil**, volume 3: os ricos no Brasil. São Paulo: Cortez, 2004.

POULLAQUE, T. **La France des années 68**. Débats sur l'école. 2009. Disponível em: <<http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article23>> Acesso em: 20 jan. 2023.

RODRIGUES, José. **Ainda a Educação Politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2, p. 259-282, 2005.

ROUSSEAU, J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo Martins Fontes, 1999.

SAVIANI, Demerval. **O Choque Teórico da Politécnica**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SAVIANI, D. **Histórias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2014.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Trad. Laura Teixeira Motta. rev. téc. Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, I. M. A discussão sobre avaliação nas reuniões anuais da ANPED no período de 2000 a 2010. **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 335-350, maio/ago. 2013.

SOARES, Manoel de J. A. **As Escolas de Aprendizizes Artífices** - estrutura e evolução. Fórum educacional Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 58-92, jul./set. 1982.

SOARES, R. Dore. **Ensino Técnico no Brasil: 90 anos das Escolas Técnicas Federais**. Universidade e Sociedade (Brasília), v.18, p.108-115, 1999.

SOARES, R. Dore. **Formação de técnicos de nível superior no Brasil: do engenheiro de operação ao tecnólogo**. 1983. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 1983.

THERBORN, Goran. **Globalização e desigualdade: questões de conceituação e esclarecimento**. Porto Alegre: Revista Sociologias, 2001.

_____. **Inequalities of the world**. London: Verso, 2006.

_____. **Os campos de extermínio da desigualdade**. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 87, Julho 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/nec/a/FLs4JpnhJfLvLDBjQThdrqt/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em 25 jan. 2023.

TILLY, Charles. **O acesso desigual ao conhecimento científico**. Tempo social, v.18, n. 2, p. 47-63, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ts/a/dnYSh34RjpLPc9CQ77BSyLr/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 25 jan. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Social: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação? as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRINDADE, Flávia Valim da. **Distribuição de renda e educação:** A discussão brasileira a partir da década de 70. Monografia de Bacharelado em Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul departamento de ciências econômicas, Porto Alegre, 2010.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

VIDAL PEREIRA, Josué. **O financiamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e tecnológica.** Universidade Federal de Goiás. 2018.