

Claudio Pinto Nunes  
Organizador



PESQUISAS **SOBRE**  
**POLÍTICAS**  
**EDUCACIONAIS**



EDIÇÕES UESB



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Prof. Dr. Paulo Roberto Pinto dos Santos  
*Reitor*

Prof. Dr. Fábio Félix Ferreira  
*Vice-Reitor*

Profª Drª Talamira Taita Rodrigues Brito  
*Pró-Reitora de Graduação*

Prof. Drª Maria Madalena Souza dos Anjos Neta  
*Pró-Reitora de Extensão*

Profª Drª Alexilda Oliveira de Souza  
*Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação*

Manuella Lopes Cajaíba  
*Diretora da Edições UESB*

Jacinto Braz David Filho  
*Editor da Edições UESB*

### Conselho Editorial do PPGEd

Profª Drª Ana Lúcia Sarmiento Henrique – IFRN  
Prof. Dr. Antônio Vital Menezes de Souza – UFS  
Profª Drª Berta Leni Costa Cardoso – UNEB  
Prof. Dr. Bruno Ferreira dos Santos – UESB  
Profª Drª Débora Alves Feitosa – UFRB  
Profª Drª Edméa Oliveira dos Santos – UERJ  
Profª Drª Filomena Elaine Paiva Assolini – UNAERP  
Prof. Dr. José Mateus do Nascimento – IFRN  
Profª Drª Lucia Gracia Ferreira Trindade – UFRB  
Profª Drª Luciana Sedano de Sousa – UESC  
Profª Drª Mônica Maria Teixeira Amorim – UNIMONTES  
Profª Drª Rosenaide dos Reis Ramos – UESC  
Prof. Dr. Wellington de Oliveira – UFVJM

### Produção Editorial

**CriArtes:** Diagramação/Editoração Eletrônica e Normalização Técnica  
Capa: Robson Amaral Santos. Estudante do curso de Administração da UESB.  
Revisão de linguagem: De responsabilidade dos autores



Impressão e acabamento: Empresa Gráfica da Bahia  
Rua Mello Moraes Filho, nº 189, Fazenda Grande do Retiro – Salvador – Bahia. CEP: 40352-000  
Telefones: (71) 3116-2837/2838/2820 – Fax: (71) 3116-2902 – E-mail: encomendas@egba.ba.gov.br  
Tipologia: Garamond 11/15/papel Offset Imune 90g/m<sup>2</sup>  
Em: outubro de 2017

Claudio Pinto Nunes  
(Organizador)

# **PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**



EDIÇÕES UESB

Vitória da Conquista  
2017

Copyright © 2017 by Organizador e autores.  
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.  
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,  
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Livro publicado conforme o Regulamento N° 2 da Edições UESB: Da publicação de livros custeados pelo(s) autor(es), organizador(es) e/ou órgãos financiadores.  
Livro custeado por recurso do Convênio N° 804078/2014 entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

---

P561 Pesquisas sobre políticas educacionais. / Organizador: Claudio Pinto Nunes. - - Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.  
248p.

ISBN 978-85-7985-126-1  
Vários autores

1. Política educacional – Docentes. 2. Formação de professor – Pesquisa. 3. Educação profissional. 4. Educação – jovens e adultos. I. Nunes, Claudio Pinto. II. T.

CDD: 379

---

Catalogação na fonte: Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/1843  
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira  
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



EDIÇÕES UESB

Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716  
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1° andar  
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia  
[www2.uesb.br/editora](http://www2.uesb.br/editora) – E-mail: [edicoesuesb@uesb.edu.br](mailto:edicoesuesb@uesb.edu.br)

## SUMÁRIO

<b>Sobre os autores.....</b>	<b>7</b>
<b>Apresentação</b>	
<i>Claudio Pinto Nunes.....</i>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1 – Política e concepção de formação de professores nos cursos de licenciatura dos institutos federais</b>	
<i>Cláudio Wilson dos Santos Pereira e Leila Pio Mororó.....</i>	<b>19</b>
<b>Capítulo 2 – Políticas públicas de formação para o trabalho e o Pronatec</b>	
<i>Eliane da Silva Magalhães Almeida e Sheila Cristina Furtado Sales.....</i>	<b>47</b>
<b>Capítulo 3 – Assistência estudantil e institutos federais de Educação: apontamentos histórico-legislativos</b>	
<i>Fernando Nunes dos Santos e Claudio Pinto Nunes.....</i>	<b>69</b>
<b>Capítulo 4 – Os programas de incentivo à qualificação do IFNMG na perspectiva docente</b>	
<i>João Leandro Cássio de Oliveira e Claudio Pinto Nunes.....</i>	<b>105</b>
<b>Capítulo 5 – A Educação de Jovens e Adultos no contexto político</b>	
<i>Veranilda Lopes Moura Fernandes e Sheila Cristina Sales Furtado.....</i>	<b>135</b>

**Capítulo 6 – Educação profissional na esteira das políticas públicas educacionais: um estudo do IFNMG – *campus* Salinas**  
*Eliane Cristina Gualberto Melo Mineiro e Sheila Cristina Furtado Sales.....171*

**Capítulo 7 – Plano Nacional do Livro e da Leitura: formação de leitores ou consumo de livros?**  
*Angélica Renata de Castro e Anderson de Carvalho Pereira.....197*

**Capítulo 8 – A formação de professores para o uso das TIC nos cursos de licenciaturas do IFNMG – *campus* Salinas**  
*Danielle Miranda Rodrigues e Cláudio Pinto Nunes.....229*

## **SOBRE OS AUTORES**

### **ANDERSON DE CARVALHO PEREIRA**

Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio na Universidade de Paris XIII. Professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

### **ANGÉLICA RENATA DE CASTRO**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Funcionária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

### **CLÁUDIO WILSON DOS SANTOS PEREIRA**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

### **CLAUDIO PINTO NUNES**

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq).

**DANIELLE MIRANDA RODRIGUES**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), professora do Instituto Federal do Norte de Minas, Campus de Salinas. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq).

**ELIANE DA SILVA MAGALHÃES ALMEIDA**

Técnico-Administrativa em Educação do quadro efetivo do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus Pirapora*, mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

**ELIANE CRISTINA GUALBERTO MELO MINEIRO**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Funcionária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

**FERNANDO NUNES DOS SANTOS**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Licenciado em História pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), atualmente é professor do Ensino Básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais, Campus Avançado Janaúba.

**JOÃO LEANDRO CÁSSIO DE OLIVEIRA**

Professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT).

**LEILA PIO MORORÓ**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Núcleo de Estudos sobre Formação de Professores (NEFOP/CNPq).



**SHEILA CRISTINA FURTADO SALES**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB, Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Políticas e Práticas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (GEPHEJA/CNPq).

**VERANILDA LOPES MOURA FERNANDES**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Funcionária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).



## APRESENTAÇÃO

A publicação desse livro é fruto de um convênio entre o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), firmado em 2014, cujas ações se estenderam até março de 2017.

Na centralidade das ações estava a formação de vinte e um mestres em educação, todos professores ou técnico administrativos do IFNMG, sendo oito deles na Linha 1 do PPGE (**Linha 1: Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Planejamento e avaliação de políticas públicas da educação no contexto da educação básica e do ensino superior. Gestão educacional e políticas de formação docente). Os outros treze estudantes foram alocados na Linha 2 (**Linha 2: Currículos e Práticas Educacionais**. Teorias curriculares e práticas educacionais na educação básica).

Além da formação dos vinte e um Mestres em Educação, o convênio previa outras ações. Entre elas, estava a publicação de dois livros, sendo um proveniente de cada uma das linhas de pesquisa do Programa. Os referidos livros teriam o compromisso de apresentar, de forma geral e com texto resumido para a extensão de um capítulo, o conteúdo de cada uma das pesquisas realizadas pelos mestrandos conveniados. Cada capítulo de ambos os livros guarda o compromisso de apresentar para a sociedade, de modo geral, e para o IFNMG, de modo específico, os frutos científicos do Convênio.

O presente livro, intitulado *Pesquisas sobre Políticas Educacionais*, se ocupa em publicizar as pesquisas realizadas pelos então mestrandos e atuais mestres em Educação em parceria com seus respectivos professores orientadores. O livro está composto por oito capítulos, conforme descritos a seguir.

O primeiro capítulo, intitulado “Política e concepção de formação de professores nos cursos de licenciatura dos institutos federais”, de autoria de Cláudio Wilson dos Santos Pereira e Leila Pio Mororó. O texto apresenta análises a cerca dos resultados da pesquisa que investiga as concepções da política e da formação de professores expressas na implementação dos cursos de licenciaturas do IFNMG. A partir do método do materialismo Histórico Dialético, toma-se como pressuposto que a implementação dos cursos de licenciaturas no IFNMG está relacionada a um conjunto de políticas de reestruturação do capital para corrigir distorções estruturais da política centralizadora de formação de professores, e que tem na expressão dos implementadores locais a volição de criar estratégias para assegurar a implantação de cursos e superar a ausência de profissionais nas áreas de ensino com maior carência de professores. Os resultados do estudo estão organizados em três categorias de conteúdo: a interiorização dos cursos de licenciaturas mediada pela expansão dos IFs, a formação pedagógica como mediadora da ação docente e a negação das licenciaturas como elemento de afirmação da profissão docente. A partir dessas três categorias, o texto aborda a importância da formação pedagógica para a atuação dos professores, as contradições presentes na materialização das licenciaturas como elemento da profissão docente e as lacunas que assinalam o “não lugar” das licenciaturas no processo de profissionalização.

O segundo capítulo é de autoria de Eliane da Silva Magalhães Almeida e Sheila Cristina Furtado Sales e tem como título “Políticas públicas de formação para o trabalho e o Pronatec”. O texto se propõe a discutir as transformações ocorridas no âmbito educacional e o surgimento das políticas públicas, apresenta sua conceituação e a

forma como são implementadas. Traz também uma discussão acerca do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que é uma política pública de formação para o trabalho lançado em 2011 e implementado em todo o Brasil. As discussões são realizadas a partir das publicações que versam sobre ele e que datam a partir do ano de 2011, ano de criação do referido programa, até o ano de 2016. Foi realizado através de revisão de literatura e é de cunho Qualitativo. Utilizamos autores, como: Peroni (2000); Castioni (2013; 2014); Giron (2008); Fontineles e Gomes (2002); Souza (2006); Godoi e Campos (2014); Bernardino (2013); Costa (2015); Ramos (2014), dentre muitos outros. Também recorremos às legislações que tratam do Pronatec. Este trabalho aponta que o Pronatec trilhou caminhos difíceis tanto em sua implementação quanto no desenvolvimento, tendo como principais críticas abordadas nos textos analisados: o fato de o poder público estar financiando os sistemas privados para oferta dos cursos do Pronatec; a retomada/permanência de iniciativas de governos anteriores, que igualmente ao atual favorecem a formação da mão de obra para o mercado de trabalho; a não integração da formação humana com a formação profissional, favorecendo apenas a capacitação para o trabalho e, por fim, uma ideia diversa que sinalizou que os cursos do Pronatec contribuiu para acrescer horizontes e a conquistar a cidadania. Todos esses aspectos relevam esse objeto e possibilita vislumbrar uma grande área para pesquisas uma vez que possui muitas facetas.

“Assistência estudantil e institutos federais de educação: apontamentos histórico-legislativos” é o título do terceiro capítulo, que é escrito por Fernando Nunes dos Santos e Claudio Pinto Nunes. O texto toma a assistência como um direito, partindo do pressuposto de que a educação é fundamental para a constituição da cidadania e que, neste sentido, possibilitar a assistência ao estudantil é pré-requisito para se garantir a efetiva democratização do direito educacional. Assim, a assistência estudantil é tomada no texto como direito semelhante àquele que se busca quando se promove a expansão do número de vagas nos mais variados níveis educacionais. A temática é, desse modo, analisada

pelo viés da legislação e contextualizada historicamente, tendo os institutos federais como campo empírico.

João Leandro Cássio de Oliveira e Claudio Pinto Nunes são os autores do quarto capítulo, cujo título é “Os programas de incentivo a qualificação do IFNMG na perspectiva docente”. O objeto central desta pesquisa apresentado no capítulo é a política de qualificação docente nos Institutos Federais. Trata-se de um estudo de caso desenvolvido no campus do IFNMG localizado na cidade de Almenara, MG, o qual objetiva compreender a política de qualificação docente pela perspectiva do professor. Como pressupostos metodológicos de pesquisa, o trabalho está baseado na Epistemologia Qualitativa de Rey (2012) e como aporte metodológico utilizamos a Conversa Interativo-provocativa de Nunes (2011). Especificamente buscamos: analisar como esta qualificação traz contribuições para carreira do professor, assim como para o campus; verificar como o programa se efetiva do ponto de vista dos sujeitos envolvidos; discutir a importância do investimento em qualificação docente. Foram identificados os seguintes programas de incentivo a qualificação do IFNMG: Minter e Dinter; Afastamento Integral; Convênios; Afastamento Parcial e Bolsa PBQS. Almenara é uma cidade do interior de Minas Gerais e bem distante dos grandes centros, onde se encontram os programas de qualificação, além disso o campus é a unidade com maior número de professores em qualificação. Os resultados da pesquisa apontam que as políticas de qualificação contribuem para ganhos pessoais, como contato com pessoas de culturas diferentes; possibilidades de aumento do conhecimento próprio em situações novas; e na esfera profissional, os ganhos são de reconhecimento entre pares e comunidade escolar; aprofundamento do conhecimento; fortalecimento de pesquisa; amadurecimento profissional; melhora da didática; superação e revigoramento para continuar na profissão. Assim, percebemos a vital importância das políticas de qualificação do IFNMG para a carreira do docente, pois sem a existência de tais políticas em um Instituto Federal como o Campus Almenara, seria improvável pensar em qualificação docente.

O capítulo “A educação de jovens e adultos no contexto político” é assinado por Veranilda Lopes Moura Fernandes e Sheila Cristina Furtado Sales. Para configurar a função social e política da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atualmente no Brasil, é necessário compreendermos as experiências obtidas no contexto histórico brasileiro. Para isso, torna-se necessário apresentar o histórico, assim como a legislação e as políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento dessa modalidade de educação no Brasil. É imprescindível compreender esse contexto histórico em que a EJA se desenvolveu considerando o cenário político, os movimentos sociais e suas inferências na educação. Neste capítulo procura-se revisitar momentos significativos na EJA e apresentar reflexões acerca de políticas educacionais e suas implicações na EJA em que se acentuam as contradições de práticas não condizentes ao determinado nas legislações que abarcam esta modalidade de ensino. Sabe-se que as políticas públicas desenvolvidas para organização da EJA são teoricamente elaboradas para favorecerem a inclusão social, resgatando à escola, jovens e adultos que por vários motivos não frequentaram a escola ou não deram continuidade aos seus estudos na idade regular. No entanto, ao mesmo tempo, parece que essas políticas públicas não são planejadas para a realidade de nosso país, quando deparamos com ações e práticas que não configuram as exigências e peculiaridades para o atendimento deste público. Para compreender a trajetória da EJA, esta modalidade de ensino precisa ser vista como uma forma de ascensão para o indivíduo como ser social, com poderes de discernimento e capacidade para o fazer social de forma democrática e cidadã.

O sexto capítulo deste livro trata sobre o tema da “Educação profissional na esteira das políticas públicas educacionais: um estudo do IFNMG – *campus* Salinas”. É um texto de autoria de Eliane Cristina Gualberto Melo Mineiro e Sheila Cristina Furtado Sales. O capítulo visa a apresentar alguns resultados de uma pesquisa realizada em 2016, que buscou compreender as implicações ocorridas no *Campus* Salinas com a criação do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), em comparação com o período anterior enquanto Escola Agrotécnica Federal

de Salinas. Esta pesquisa discute as teorias da educação profissional e tecnológica no Brasil, focalizando a política pública de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituído pela lei 11.892/2008. Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, optou-se por referendar-se nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, para a realização de um estudo de caso de cunho qualitativo, mediante o uso de entrevistas e análise documental para produção de dados. As primeiras aproximações com esse campo de pesquisa mostrou a importância da criação do IFNMG – *campus* Salinas para o desenvolvimento socioeconômico da região onde se instalou, mesmo diante de desafios enfrentados na implementação desta política pública no contexto pesquisado.

O penúltimo capítulo tem como título “Plano Nacional do Livro e da Leitura: formação de leitores ou consumo de livros?”, de autoria de Angélica Renata de Castro e Anderson de Carvalho Pereira. Apresenta-se neste texto a análise discursiva de recortes do Plano Nacional do Livro e da Leitura brasileiro. Discutimos o funcionamento dos discursos oficiais produzidos e legitimados pelo Estado sobre a leitura e sobre o lugar do sujeito leitor nesses discursos. Para tanto, utilizamos como fundamentação teórica metodológica a Análise de Discurso (AD) de linha francesa embasados nos trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Pulcinelli Orlandi. Com base nas análises realizadas, argumentamos que os discursos sobre a leitura e sobre os leitores se resignificaram à medida que o sistema capitalista foi se expandindo e se estruturando. As análises nos levam a interpretar que as ações do Estado brasileiro voltadas para a leitura e a formação de leitores tiveram como motivação principal as interferências externas de organismos internacionais e a interferência interna do mercado editorial (cadeia produtiva do livro). Consideramos que o PNLL aparenta ser uma política pública de Estado para o consumo de livro e não uma política de Estado para a leitura.

Para finalizar, no último capítulo Danielle Miranda Rodrigues e Claudio Pinto Nunes tratam sobre a temática que intitula o capítulo “A formação de professores para o uso das TIC nos cursos de licenciaturas



do IFNMG – *campus* Salinas”. Os autores ressaltam que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) se apresentam como possibilidade de inovação nos mais diversos setores da sociedade e trouxeram melhorias significativas ao longo do tempo. Apesar disso, no campo da educação a adoção das TIC ocorre de maneira mais lenta, podendo dizer que há certo descompasso entre as tecnologias com as quais os alunos têm contato no dia-a-dia e as tecnologias que são utilizadas em ambiente escolar. Um dos fatores determinantes para que as TIC cheguem à escola de maneira mais efetiva é a formação dos professores para incorporá-las em suas práticas pedagógicas como fator de melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Partindo dessas observações e considerando ainda as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada de Professores, o capítulo provoca pensar estratégias de proposição de programas de formação de professores no sentido do acompanhamento do ritmo de desenvolvimento das tecnologias aliadas ao trabalho docente.

Ao encerrar a apresentação deste livro, importa ressaltar a relevância de seu conteúdo para a área de Educação, de modo geral, e para os institutos federais, de maneira mais específica, pois as oito pesquisas que deram origem aos capítulos tem o institutos como campo empírico, notadamente o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Visto por dentro, a escolarização oferecida/desenvolvido na referida instituição ganha o reforço da análise científica das oito dissertações de Mestrado em Educação, aqui resumidas em capítulos.

Novas discussões devem surgir em decorrência destas aqui apresentadas. A realização das pesquisas que compõem este livro tem o compromisso político, acadêmico, científico e social de não parar.

*Claudio Pinto Nunes*  
*Organizador do livro*



## Capítulo 1

### **Política e concepção de formação de professores nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais**

*Cláudio Wilson dos Santos Pereira  
Leila Pio Mororó*

#### **Introdução**

As Políticas Públicas mobilizadas na atuação do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais são propícias para o estudo na área da formação de professores, pois possibilita o desvelamento de elementos importantes para a compreensão do atual mundo do trabalho e para a área acadêmica de análise da política pública em educação. Assim, o presente texto apresenta uma análise acerca da inserção dos cursos de Licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

Para isto, prioriza a compreensão da concepção que orienta a formação docente e da política de formação de professores revelada pela pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi analisar a implementação da política de formação de professores nos cursos de licenciaturas do IFNMG e sua relação com a política de formação de professores na rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica.

Os procedimentos metodológicos que subsidiaram a pesquisa se inserem nas características da abordagem qualitativa, a qual tem nesta pesquisa o Materialismo Histórico Dialético como orientação teórico-metodológica. Neste sentido, os procedimentos seguiram o movimento da busca da reprodução ideal das estruturas e da dinâmica do objeto real, na qual as conexões entre as categorias do objeto de investigação e suas múltiplas determinações 26 permitiram a apoderação, por parte do pesquisador, dos pormenores expressos no fenômeno. Segundo Ciavatta (2014), é necessário levar em consideração algumas questões do método que são fundamentais em Lukács (1968):

A primeira destas questões é o movimento do abstrato para o concreto pensado, em que, partindo do concreto figurado [...], o conhecimento supõe que se a abstração mais delicada até atingirmos as determinações mais simples, a rica totalidade de determinações e relações numerosas [...] a segunda questão é a anterioridade do real concreto onde fica delineada, crítica e metodologicamente a base da inversão materialista [...] um terceiro aspecto é a existências de categorias e de sua relação com a realidade. As categorias são concretos de pensamento gerados sobre a realidade objetiva e diversificada, são mediações ontológicas da totalidade social, constituídas na sua particularidade histórica (CIAVATTA, 2014, p. 219-220).

Diante desse movimento, os procedimentos metodológicos caminharam sempre em direção à construção teórica expressa no objeto. Buscaram-se na mediação das categorias singulares, particulares e universais as determinações da realidade. Por isso, o percurso metodológico obedeceu a procedimentos distintos do processo, levando em conta as categorias 27 do método dialético elencado por Kuenzer (2008): a práxis, a totalidade, a contradição e a mediação.

A partir da proposta de encaminhamento metodológico, indicada por Ciavatta (2014), as etapas da pesquisa estão aqui denominadas: deslumbramento do objeto (contemplação viva), juízo do objeto (análise do fenômeno) e representação real do objeto (realidade concreta do fenômeno).

Para a apreensão do concreto dado, durante a pesquisa utilizaram-se dois instrumentos de coleta: a análise documental e a entrevista. Para realização das entrevistas, foi definida como critério a participação dos professores no processo de implantação dos cursos de licenciaturas no IFNMG. Ao todo, foram 14 (catorze) interlocutores.

A partir da análise do material coletado, conjunto de respostas apresentadas ao problema de pesquisa foi agrupado em três grandes categorias de conteúdo que se entrecruzam e articulam entre si: a interiorização dos cursos de licenciaturas mediada pela expansão dos IFs, a formação pedagógica como mediadora da ação docente e a negação das licenciaturas como elemento da profissão docente, que serão explanadas a seguir.

### **A interiorização dos cursos de licenciaturas mediada pela expansão dos IFs**

A expansão dos cursos das licenciaturas constitui uma particularidade da política de criação dos Institutos Federais, decorrente da também expansão do ensino técnico federal e da política de formação de professores. Estas duas realidades da política educacional, embora independentes entre si, entrecruzam-se a partir da implementação da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008). A expansão do ensino técnico federal está vinculada a reorganização e integração das instituições federais de educação técnica e tecnológica (Decreto nº 6.095/2007) na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFECT). Já a criação da política de formação de professores está articulada ao Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (Decreto Nº 6.094, 24 de abril de 2007) o qual estabeleceu, entre outras diretrizes, a instituição de programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2007).

A política de inserção das licenciaturas nos Institutos Federais está articulada a um conjunto de medidas empreendidas nas últimas décadas

como forma de superar e reestruturar a crise do capital, que, em função do desenvolvimento econômico e da globalização, tem abrangido as reformas educacionais. Desse modo, a interiorização das licenciaturas, mediada pela criação dos Institutos Federais, está pautada na política de expansão da Educação Profissional Tecnológica que visa reorganizar e integrar as instituições federais do setor e englobar as diversas formações profissionais, entre elas, a formação de professores. Esta formação, aliada à política de “universitarização”<sup>1</sup>, veio determinar os Institutos Federais como um *locus* de formação inicial e continuada de professores.

A contradição que se expressa nesta política de inserção das licenciaturas nos Institutos Federais, a partir da análise realizada, pauta-se na alegação da escassez de professores para as áreas de ciências e matemática e de que as universidades sozinhas não deram conta de atender à demanda. No entanto, essa alegação é compreendida como uma forma falseada de esconder uma realidade crônica, um problema estrutural de responsabilidade pública, de ausência do Estado e do desprestígio da profissão docente, que decorre da forma como o capital articula a escola para atender às suas necessidades. Assim, submeter a formação de professores à lógica da “universitarização” seria o caminho para minorar tal distorção e, neste sentido, os Institutos Federais foram vislumbrados como um dos caminhos para se instalar um novo *locus* de formação de professores.

Para complementar e atualizar as informações nas fontes oficiais do MEC e as contribuições de estudos realizados por outros pesquisadores (FRANCO; PIRES, 2010; LIMA, 2012; GUERRA, 2013), foi realizada uma busca no sítio eletrônico do MEC, disponibilizado pelo acesso ao Sistema e-MEC, através da qual foi possível identificar em 2016 a existência de 493 (quatrocentos e noventa e três) cursos de licenciaturas distribuídos pelos 38 Institutos Federais, distribuídos conforme quadro a seguir.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Bourdoncle (1994 apud MAUÉS, 2003, p. 89-117) que representa um movimento de absorção da formação de professores pelas estruturas habituais das universidades, departamentos, faculdades ou outras instituições de nível superior.

**Tabela 1:** Distribuição de cursos de licenciaturas nos IFS *(continua)*

CURSOS	TOTAL		IF POR CURSO		PRESENCIAL	EAD
Artes Cênicas / Visuais	4	0,8%	4	10,5%	4	-
Biologia / Ciências Biológicas	64	13,0%	30	78,9%	63	1
Ciência da Computação	14	2,8%	10	26,3%	13	1
Ciência da Natureza. Química	1	0,2%	1	2,6%	1	-
Ciências da Natureza	5	1,0%	2	5,3%	5	-
Ciências: Biologia e Química	1	0,2%	1	2,6%	1	-
Ciências Agrárias	4	0,8%	2	5,3%	4	-
Ciências Agrícolas	4	0,8%	4	10,5%	4	-
Ciências da Natureza e Matemática	1	0,2%	1	2,6%	1	-
Ciências Sociais	4	0,8%	3	7,9%	4	-
Computação e Informática	1	0,2%	1	2,6%	-	1
Dança	3	0,6%	2	5,3%	3	-
Ed. Física	11	2,2%	8	21,1%	11	-
Ed. no Campo: Ciências Agrícolas	1	0,2%	1	2,6%	1	-
Ed. no Campo/Interdisciplinar	13	2,6%	3	7,9%	13	-
Eletromecânica	1	0,2%	3	7,9%	1	-
EPT	6	1,2%	4	10,5%	6	-
Física	68	13,8%	30	78,9%	67	1
Formação Docente para a Educação Básica	2	0,4%	2	5,3%	2	-
Formação Pedagógica	2	0,4%	2	5,3%	1	1
Geografia	15	3,0%	10	26,3%	14	1
História	1	0,2%	1	2,6%	1	-
Informática	17	3,4%	6	15,8%	15	2
Intercultural Indígena	1	0,2%	1	2,6%	1	-
Interdisciplinar em Ciências Naturais	7	1,4%	4	10,5%	7	-
Letras Português – Espanhol	2	0,4%	2	5,3%	2	-
Letras	14	2,8%	11	28,9%	10	4
Letras Espanhol	6	1,2%	4	10,5%	4	2
Letras Inglês	5	1,0%	4	10,5%	5	-
Letras Português - Inglês	2	0,4%	1	2,6%	2	-

**Tabela 1:** Distribuição de cursos de licenciaturas nos IFS *(conclusão)*

CURSOS	TOTAL		IF POR CURSO		PRESENCIAL	EAD
Licenciatura em Matérias do Ensino Médio	3	0,6%	1	2,6%	3	-
Matemática	90	18,3%	29	76,3%	85	5
Música	4	0,8%	4	10,5%	4	-
Pedagogia	24	4,9%	9	23,7%	22	2
Pedagogia bilíngue	1	0,2%	1	2,6%	1	-
Programa em formação pedagógica EB	7	1,4%	2	5,3%	6	1
Programas de formação curricular EP	2	0,4%	1	2,6%	2	-
Química	80	16,2%	35	92,1%	77	3
Teatro	2	0,4%	2	5,3%	2	-
Total	493	100%	38		468	25

Fonte: e-MEC, 2016.

Foi possível identificar, portanto, a presença de, pelo menos, um curso de licenciatura nos 38 Institutos Federais. O Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS) é o que apresenta a menor oferta de cursos de licenciatura, com apenas dois cursos (0,4%). Já o Instituto Federal do Pará, com a oferta de 51 cursos, detêm 10,3% do total de cursos de licenciatura ofertada pelos IFs. O IFNMG tem sete cursos e atinge a marca de 1,2% do total.

Devido a grande variedade de nomenclaturas dadas aos cursos, optou-se por agregá-los em trinta e nove grupos, respeitando a identidade e características entre os cursos. Além disso, identificou-se separadamente as licenciaturas destinadas a formar professores da educação básica e as licenciaturas direcionadas para formar professores da educação profissional.

Nesse último caso, foram identificados cinquenta cursos de licenciatura destinados aos professores da educação profissional, um percentual de 10% distribuídos em nove tipos de cursos diferentes. Já os cursos de formação de professores para a educação básica correspondem a 90,0% desse montante, totalizando a quantia de 443 (quatrocentos e quarenta e três) cursos.



Quanto à modalidade de oferta de curso, existe uma predominância de cursos presenciais, são 465 (quatrocentos e sessenta e cinco) cursos, ou seja, 94,3%. Na modalidade da Educação a distância (EAD) esse percentual corresponde a um pouco menos de 6% dos cursos (25), com maior oferta nos curso de Matemática (5 cursos) e de Letras (4 cursos).

Em pesquisa anterior, Lima (2012) constatou a presença de 14 (quatorze) cursos de EAD nos IFs, o que representava naquele momento 4% do total de cursos superiores para a formação de professores oferecidos pelos institutos. Nota-se, portanto, um crescimento de 79% dos cursos nessa modalidade. Na modalidade presencial, o número saltou de 315 (trezentos e quinze) em 2012, para 465 (quatrocentos, sessenta e cinco) em 2016, o que representa um crescimento de 32%.

A leitura desses dados possibilitou compreender a relação da inserção das licenciaturas a partir da expansão da educação profissional tecnológica (EPT).

Ao observar o contexto da primeira etapa da expansão EPT, iniciada em 2006, percebe-se uma intencionalidade do Governo Federal em expandir a rede de educação tecnológica, a qual, segundo Moura (2010), foi precedida de debates e discussões teóricas que resultaram inicialmente na materialização do Decreto n. 5.154/2004. Esse Decreto abriu novas possibilidades para a educação profissional ao revogar o Decreto n° 2.208/97, que, entre outras coisas, proibia a criação de novas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais.

Além disso, o Decreto n° 5.224, de 1° de outubro de 2004, que dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica, permitiu que várias unidades da Rede federal já trabalhassem com a oferta de cursos de licenciaturas antes da criação dos Institutos Federais (Lei n° 11.892/08), como apontou na pesquisa de Lima (2012). A autora identificou a existência de 103 (cento e três) cursos de licenciaturas em 2008, embora esses números sejam imprecisos devido à inconsistência de data de criação de 29 cursos que não apresentaram datas de criação. Cabe ressaltar que, comparando a 2016 (493 cursos), a quantidade de cursos preexistentes à criação dos IFs corresponde a 21%.

Devido as características de implantação dos IFs, a qual se aproxima de uma política de interiorização, também as licenciaturas passaram a ser oferecidas nos lugares longínquos como forma de adaptar a uma nova realidade econômica e globalizada, evidenciada pela importância do desenvolvimento educacional. Através dessa medida, fica latente o interesse do capital de querer aproximar os lugares historicamente relegados à exclusão, às perspectivas de crescimento econômico. Essas estratégias, segundo Mészáros (2008), são utilizadas para corrigir defeitos da ordem estabelecida, sem se comprometer com as determinações estruturais da sociedade que permanecem intactas e inalteráveis sob a lógica de um sistema de produção.

Esse caráter ambíguo e contraditório ficou evidente no documento *Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (BRASIL, 2008) analisado, o qual apresenta como objetivos para a criação dos cursos de licenciaturas os de contribuir para as demandas sociais e econômicas e sintonizar a formação docente com a “flexibilidade exigida pela sociedade atual”. Como foi constatado, esses princípios estão alinhados às novas perspectivas de mercado que almejam, na contemporaneidade, um novo modelo de trabalhador, polivalente, multifuncional, que atenda a diferentes demandas de formação. Isto exige a intensificação das tarefas docentes e é resultante da expressão da forma contemporânea de trabalho social cada vez mais complexificado, heterogeneizado, multifuncional e intensificado em seus processos (ANTUNES, 2006).

Essa concepção de trabalhador vai de encontro à própria perspectiva do documento que preza pela formação do cidadão e do compromisso ético do indivíduo, concepções de falseamento de uma determinada realidade que se afirma na pretensa necessidade de atender aos objetivos do capital alinhado à sociedade de produção e consumo. É uma lógica produtivista e pragmática que visa à preparação para o trabalho (MOURA, 2010) e que cada vez mais se distancia de um sentido mais amplo de humanização e de formação para a cidadania, uma vez que estes termos são polissêmicos e essas concepções têm uma aproximação com o pensamento neoliberal.

Essas contradições se expressam quando analisamos a implementação das licenciaturas sob a perspectiva dos professores, enquanto atores e agentes implementadores da política de formação de professores nos Institutos Federais. Esses interlocutores demonstraram em seus posicionamentos a defesa de um projeto de formação comprometido com a transformação social e, neste sentido, a implementação da política de inserção das licenciaturas assume um campo de disputa, um jogo de interesses mediado pela negociação, pela barganha, pelo dissenso e pela contradição. Assim, a implantação das licenciaturas no IFNMG foi caracterizada por desafios, apontados pelos interlocutores e outras pesquisas. Gomes (2013), por exemplo, entre outros aspectos, apontou situações que implicaram a rotatividade de professores; formação insuficiente de docentes; falta de estrutura, acervo bibliográfico; alterações de matrizes de cursos; falta de pessoal para desempenhar atividades técnico-administrativa; morosidade nos processos licitatórios e no nos concursos públicos.

Além desses, evidenciou-se que outros desafios foram impostos às instituições de origem, desde a perda de autonomia dos *campi* para assumir a tarefa de criar cursos de graduação, retomar o funcionamento de cursos noturnos, lidarem com a falta de professores, com cursos de formação de professores, interferir e resolver problemas locais, aos desafios de enfrentar as burocratizações do poder público e os interesses dos projetos em disputa. Neste sentido, a ampliação da oferta de cursos nos Institutos Federais nos revelou contradições no âmbito da política de expansão e interiorização da formação de professores. Essas instituições, apesar de terem uma estrutura preexistente, demonstraram que não estavam suficientemente preparadas para ofertar cursos de licenciaturas, em virtude das dificuldades com estrutura física, de pessoal, capacitação de docentes, sobretudo, carga de trabalho e rotatividade de professores.

As contradições aqui expressas evidenciaram um campo de disputas de projetos concorrentes que se entrecruzam e distanciam-se nos aspectos de implementação das políticas públicas de formação de professores. Constatou-se, nas estratégias dos professores implementadores, o esforço de fazer garantir a criação dos cursos

de licenciaturas nos *campi* de Januária e de Salinas. Nestes contextos, tiveram que submeter às barganhas do MEC para implantar os cursos de licenciaturas, independentemente das condições preexistentes para funcionamento dos mesmos. O mais interessante na aceção desses agentes foi garantir e efetivar a implantação de políticas públicas para atender aos anseios da comunidade e, posteriormente, lutar pela consolidação dessas políticas.

Pelos dados produzidos por meio da pesquisa, observa-se que as licenciaturas, no âmbito do IFNMG, estão se consolidando. Mesmo diante dos desafios encontrados, ficou evidente nos discursos dos interlocutores o desejo de cumprir as exigências para a inserção e consolidação dos cursos na instituição. Estes têm conseguido atender às demandas locais; articular-se com outras modalidades de ensino; vincular a articulação trabalho educação dentro de uma lógica ontológica e associar as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ao mesmo tempo, constatou-se que os atores têm buscado superar lacunas existentes no âmbito da profissão, que fazem parte do processo contraditório das relações sociais e da própria formação, já que esta emerge da produção de vida material. Tais contradições podem ser encaradas como possibilidades de avanço.

Do mesmo modo, percebe-se uma aproximação entre a Educação Profissional e a Educação Básica, como forma de superar a fragmentação e o distanciamento entre essas duas modalidades de ensino, na perspectiva de buscar um caráter dialógico na formação de professores da educação básica. Neste sentido, as licenciaturas nos Institutos Federais, mediadas pela concepção de integração e verticalização, proporcionam ao acadêmico em formação ter esse contato com o aluno dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

### **A formação pedagógica como mediadora da ação docente**

A formação pedagógica se apresenta como uma *conditio sine qua non* para a formação de professores. No entanto, essa condição está

cerceada de concepções orientadas por diferentes projetos educacionais que direcionam a política de formação (KUENZER, 2008). São projetos que, embora contraditórios, se entrecruzam e articulam entre si: o projeto capitalista e o projeto progressista. No primeiro, a pedagogia constitui-se a partir das relações sociais, produtiva e mercadológica, é um processo pedagógico hegemônico que se articula na produção de consenso, com a finalidade de “internalizar”, manter e reproduzir as formas de sociabilidade que incidem na política de formação de professores tendo em vista uma perspectiva deplorativa da ciência, da técnica e da tecnologia. No segundo projeto, a pedagogia progressista se constitui a partir da luta social contra-hegemônica, que toma o conhecimento como práxis transformadora e que possibilita oferecer subsídios necessários para a compreensão e a intervenção na realidade.

Não obstante, nos aspectos relacionados à formação pedagógica como mediadora da ação docente, a pesquisa buscou abordar a concepção de formação de professores e a mediação da política de formação de professores. Esta categoria se revelou na intervenção dos interlocutores, como condição necessária para a ação educativa. Ficou evidente que a compreensão da complexidade do ato cognoscitivo é uma intencionalidade do sujeito em dar sentido à sua ação. No entanto, percebemos algumas variações no discurso de um ou outro interlocutor sobre a concepção pedagógica, as quais se caracterizam como jargões que esvaziam o sentido da abordagem epistemológica da ação educativa, o que revela as contradições expressa entre os entrevistados.

Percebeu-se, na concepção dos nossos interlocutores, que a formação pedagógica assume uma condição imprescindível na formação de professores, seja nos níveis elementares do domínio dos vários aspectos do processo (conhecimento de conteúdos, métodos de ensino, avaliação, conhecimento dos processos de aprendizagem, capacidade de comunicar em sala), seja em uma perspectiva crítica em que a ação pedagógica é compreendida como uma dimensão mais ampla do processo ensino-aprendizagem, por meio do qual a mediação do complexo de humanização expressa, de forma mais explícita, o domínio dos aspectos ontológicos do processo formativo.

Nesse sentido, a formação pedagógica é compreendida como elemento da teoria social que permite trabalhar a formação de professores na perspectiva em que o aluno seja capaz de construir condições para mudar a sua realidade, que possa formar professores comprometidos com as transformações sociais da sociedade aonde vier a atuar, fundamentando a ação a partir de um conhecimento específico e pedagógico, que possa agregar situações novas ao conhecimento desse sujeito. Assim sendo, as licenciaturas ocupam, por excelência, um espaço privilegiado para a formação e profissionalização de professores.

Do mesmo modo, essa compreensão do fazer docente ultrapassa os limites intrínsecos da escolha docente como vocação e o exercício como sacerdócio. Constitui-se um espaço de luta que abre caminho para o magistério ser reconhecido como profissão e onde o professor possa se capacitar para ser melhor, refletir sobre o ato educativo, preparar-se profissionalmente para romper com os mecanismos do capital que desfiguram a profissão (aviltamento salarial, desprestígio social, precarização e intensificação do trabalho) e com as concepções pejorativas que consideram a atividade docente uma tarefa doméstica que qualquer pessoa possa exercê-la.

Efetivamente, a profissão docente apresenta-se como elemento aglutinador da contradição existente entre a formação específica e a formação pedagógica enquanto dimensões que caracterizam e diferenciam as licenciaturas dos demais cursos de graduação. No entanto, nos documentos oficiais da instituição analisada nada assegura o exercício da docência como profissão, com ressalva ao projeto do curso de Física em que a função docente é mencionada como profissão. Neste aspecto, a omissão de assumir a atividade docente como profissão é resultante de uma concepção que caracteriza a profissão como uma formação técnica (a dimensão específica) que aparece, por vezes, na fala dos interlocutores como o químico, o biólogo, o matemático, o físico e não o licenciado nas respectivas áreas.

Pela mesma razão, relação teoria prática se apresenta de forma contraditória, na qual a teoria é assumida pela área específica enquanto a

prática está direcionada para a dimensão pedagógica. No projeto do curso de física, esta concepção é enfatizada como um sólido conhecimento na área de física por meio do qual se deve contemplar o conteúdo específico, metodologias e uso de tecnologias como condição necessária para o futuro professor ter um bom desempenho no exercício da profissão. Todavia, o documento se contradiz quando enfatiza a função destas disciplinas em torná-lo capaz de ajudar seus alunos a serem também agentes de sua formação, condição difícil de ser atingida sem a devida formação fundamentada pelas teorias pedagógicas.

Além disso, a relação teoria/prática, na formação de professores, assume outra concepção nos documentos da Rede Federal de Educação Tecnológica. Os termos teoria/prática aproximam conceitualmente do binômio ciência/tecnologia. Para Lima (2012), o termo “ciência” é como se fosse equivalente à “teoria”, e “tecnologia” se apresenta como se fosse correspondesse à prática. Assim, os documentos (PDI, PPP) orientam para que as atividades de tecnologia sejam aplicação prática das ciências cujas orientações tecnológicas são difundidas como ciência aplicada. O professor, nesses casos, deve dominar o conhecimento proveniente da pesquisa básica produzida por outras instituições e transformá-lo em produto de uso social, considerando a construção de valores inerentes ao ser humano, o desempenho ético, crítico e técnico de uma profissão e a percepção da capacidade transformadora do ser humano.

Diante dessas contradições expressas, o trabalho superou os pressupostos que hipoteticamente determinam as licenciaturas nos Institutos Federais no limiar da pedagogia tecnicista dada às características de origem desta instituição. No entanto, ao evidenciar a existência de outra concepção de ciência, técnica e tecnologia que articulada à compreensão de teoria e prática, supera a visão pragmatista das instituições de origem dos Institutos Federais comprometidas com a formação do tecnólogo. Dentro desta lógica, a compreensão da ciência, da técnica e da tecnologia, sob a ótica da ontologia, permitiu visualizá-las como elementos centrais da atividade humana. Tais atividades, de acordo Frigotto (2006), são instrumentos essenciais para mediar a força física e mental do homem.

São extensões do corpo humano que viabilizam a ação do trabalho, são criadores de valores que proporcionam a satisfação das necessidades humanas, desde que seja determinantemente decididas como projeto de humanização do homem.

Nesse sentido, a ciência, a técnica e a tecnologia ocupam o lugar central no trabalho docente, pois se constituem elementos essenciais da dialética do trabalho enquanto meio de transformação da natureza e da capacidade do homem de se humanizar. Pelo conhecimento é capaz de projetar, planejar e antever sua intervenção, o seu fazer. É pela técnica e tecnologia que ele é capaz instrumentalizar sua prática e produzir os bens necessários para sua satisfação, seja na condição de produzir para sua existência material, seja para a produção de bens excedentes para atender às necessidades de outrem.

Por essa aceção, é necessário tomar como elemento central nos cursos de licenciatura do IFNMG a relação trabalho-educação como um princípio fundamental para a formação de professores. Neste caso, a ciência, a técnica e a tecnologia devem ser compreendidas como teoria/prática e precisam ser tomadas como instrumentos de um projeto de sociedade em que o fazer humano esteja dentro dos limites propostos por Lucacks (ALCÂNTRA, 2014; FRIGOTTO, 2006) nos quais a humanização do indivíduo é proporcionada pela mediação do trabalho. Assim, a passagem do homem da condição de ser natural para ser social pode ser representada como um salto ontológico. Portanto, a formação pedagógica como mediação da ação educativa passa pela compreensão de que o trabalho docente representa uma atividade consciente, teleológica que, enquanto práxis humana, transcende a concepção essencialista de ser natureza para constituir-se em ser intencionalmente social.

Assim, a formação pedagógica como mediadora do fazer docente constitui na relação ensino aprendizagem um ato eminentemente pedagógico. Por isso, o processo de ensino aprendizagem é, por natureza, o objeto de estudo das teorias pedagógicas, as quais oferecem diretrizes para a ação docente, “possibilitando ao futuro professor, contato com o corpo organizado de ideias que procura subsidiar e justificar a prática



educativa” (MISUKAMI, 2010, p. 4) enquanto fenômeno humano, histórico e multidimensional.

Neste particular, a formação pedagógica assume, na acepção dos nossos interlocutores, uma condição imprescindível na formação de professores, seja nos níveis do domínio de vários aspectos do processo (como conhecimento de conteúdos, métodos de ensino, conhecimento dos processos de aprendizagem, capacidade de comunicar em sala), bem como em uma dimensão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem, a mediação do complexo de humanização expressa no domínio dos aspectos ontológicos da formação.

Desse modo, a formação de professores não é um projeto estanque, acabado, mas, é um processo contínuo, sistemático e organizado que requer tempo, experiência, amadurecimento do indivíduo desde a formação inicial ao processo de desenvolvimento profissional. Sob esta ótica, “deve ser destacada como um momento formal em que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começa a ser constituídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (MISUKAMI, 2013, p. 27). Portanto, a formação do professor enquanto ser histórico é um processo em permanente construção que vai se constituindo mediada pelo conhecimento, pela sua prática e pela sua ação.

### **A negação da licenciatura como elemento de afirmação da profissão docente**

A atividade docente é caracterizada por movimentos contraditórios que determinam e mobilizam o ato educativo, entre os quais destacamos o ativismo pedagógico e a profissionalização docente. No primeiro caso, ação docente demarcada pelo caráter praticista do processo de ensino; no segundo, a formação de professores é vista como elemento de profissionalização docente diante na necessidade de normatizar, garantir seguridade da função e proporcionar o desenvolvimento de uma cultura profissional apoiada na colaboração coletiva da aprendizagem e do ensino.

Assim, o processo de institucionalização da educação, de acordo Mézáros (2008), serviu para fornecer conhecimento e pessoal para a expansão do sistema capitalista, bem como para gerar e transmitir quadros de valores para que venham legitimar os interesses do capital, de maneira que os indivíduos internalizem as determinações da gestão da sociedade estruturalmente subordinada e hierárquica.

Pela mesma razão, a institucionalização da profissão docente foi deliberadamente mediada pelos aspectos políticos, econômicos e sociais, que desencadearam a perda do prestígio social, a precarização do desenvolvimento do trabalho, o aviltamento salarial, a falta de compromisso com relação à melhoria da profissão e o biscate resultante da negligência da política educacional e da dificuldade de formar professores. Por outro lado, constitui um campo de luta para garantir a seguridade da profissão e o desenvolvimento de uma cultura profissional fundamentada na superação das condições de desigualdades e dos mecanismos que impedem a consolidação da profissão.

Ressalta-se que a diversificação da educação no ensino superior, segundo Minto (2014), foi uma lógica de organização do modo de produção do capitalismo brasileiro via aumento de vagas, cursos e instituições. Essas medidas representaram uma hierarquização vertical e horizontal entre instituições de ensino, instituições de pesquisa e universidades; o favorecimento do honorário público para instituições de menor custo e maior retorno financeiro e dissocialibilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Enfim, a diversificação no interior da universidade proporcionou a hierarquização entre cursos de graduação, entre as modalidades de bacharelado, licenciaturas e tecnologias. Restringiu-se assim, o acesso da massa excedente aos cursos destinados à elite, restando-lhe como alternativa os cursos de menor prestígio social, entre eles, as licenciaturas.

Neste sentido a terceira categoria revelada pelos conteúdos empíricos, apresentou a negação das licenciaturas como elemento para a profissão docente. A partir desta ótica, notou-se que as vozes ecoam em várias dimensões: na dimensão acadêmica, o aluno busca no curso

uma forma de driblar o insucesso do acesso ao curso pretendido; na dimensão profissional, o professor dar maior ênfase à formação técnica em detrimento da licenciatura na área; na dimensão institucional, existe uma seletividade de cursos, que os ordena de acordo as modalidades e níveis de ensino; na dimensão política das associações, existe uma resistência contra os cursos de licenciaturas que não sejam ofertados pelas universidades.

Diante disso, na dimensão acadêmica, entre outros aspectos evidenciados, a pesquisa apontou que o ingresso na carreira docente passa por situações como a atratividade da profissão, taxa de retorno, influência da família, necessidade de trabalho, única opção de curso. Mesmo diante da diversificação da educação superior e da demanda pela universitarização, as licenciaturas em muitos lugares e instituições tornam-se a principal alternativa de curso diante da frustração de não conseguir chegar ao curso de graduação desejado. Assim, as licenciaturas constituem-se como o caminho mais rápido para o acesso ao ensino superior e para se obter um diploma, quando esgotadas as possibilidades de ingressar em curso pretendido, o qual tem sua entrada delimitada pelos condicionantes políticos, econômicos e socioculturais.

Entre outros relatos que enfatiza esta questão, a pesquisa evidenciou que nem sempre o aluno do curso de licenciatura entra no magistério por opção profissional, de modo que a convicção pela carreira docente vai se materializando à medida que o acadêmico vai se identificando com a área, quando passa por um processo de formação crítica, por experiências profissionais em sala de aula, até encontrar um lugar no âmbito da sua atuação profissional.

Do mesmo modo, na dimensão profissional, percebem-se as implicações da dissensão licenciatura/bacharelado que caracteriza uma disputa interna entre os próprios docentes dos cursos de licenciaturas, que não se veem na condição de professores formadores de licenciandos. Assim, as licenciaturas conservam na sua estrutura os desprestígios político ou social sob os quais se originaram e mantêm-se ainda na condição de apêndice para os bacharelados, uma vez que a origem

destes cursos está associada à necessidade de preparar os filhos da elite dominante para assumir a gestão do capital; e, do outro lado, situam-se as licenciaturas como espaços de formação de contingentes para atender aos imperativos de comando do capital.

Nessa dissensão, a licenciatura carrega em si o peso da contradição que caracteriza o movimento da profissionalização docente: a depreciação e o estigma social da área de formação, a disputa concorrencial diante da concepção de que qualquer um pode ser professor, e que nas relações concretas do cotidiano produzem hierarquias na escala de valoração social dos cursos de graduação. Nesse movimento de contradição, as lutas empreendidas para encontrar o lugar das licenciaturas como espaço de formação de professores é determinante no campo da disputa política para a regulação da atividade docente como forma de reconhecimento da profissão.

No que diz respeito à dimensão institucional, a negação do lugar das licenciaturas é uma questão histórica, já que estes cursos foram considerados de menor prestígio social e sem relevância científica diante do valor capital atribuído aos denominados cursos de elite. Condições internalizadas que se manifestam na subjetividade das relações estabelecidas no interior das instituições (KUENZER, 2011), que se materializam no contexto das relações capitalistas nas quais que se inserem. A sua objetivação é mediada pelas práticas contraditórias que as geram de forma hierarquizada, multifacetada. Essa configuração foi constatada nos documentos institucionais, nos quais se observa a omissão de aspectos relacionados às licenciaturas e uma maior relevância dispensada a outras áreas.

Nesta mesma direção, Dias-da-Silva e Muzzti (2008) e Pereira (2007) afirmam que, em seu processo histórico, as universidades delegaram menor prestígio aos cursos de formação de professores quando relacionados aos cursos de elite que “formam” os pesquisadores cientistas. Para os autores, essa agregação de valor capital científico aos acadêmicos universitários contribuiu para a desvalorização do investimento na formação profissional nos cursos de graduação, ou

seja, um ônus que os cursos de licenciatura tiveram que pagar para os bacharéis consolidar seus cursos de formação científica. Esse processo acarretou, a desvalorização, a falta de incentivo e estímulos para quem dedica à formação de professores, tendo em vista que suas atividades não são consideradas relevantes no interior da universidade.

Do mesmo modo, na dimensão política das associações, constatou-se uma forte resistência contra a diversificação de locais para a oferta dos cursos de licenciaturas. Diante deste posicionamento, nota-se um silenciamento por parte dessas associações política e de pesquisa (ANFOPE, ANPEd, ANPAE) no diz respeito à oferta dos cursos de licenciaturas nos Institutos Federais, que assim como os atores da implementação das licenciaturas no IFNMG, viram com ressalvas a implantação dos cursos de licenciatura em uma instituição historicamente identificada com um modo de produção capitalista. No entanto, o que se verificou na perspectiva desses mesmos agentes, foi uma alteração da identidade das instituições de origem que, nas circunstâncias atuais, aproximam muito mais do modelo de universidade, dadas as condições de regulação, avaliação e supervisão a que são submetidas, com base nos mesmos critérios aplicados para as Universidades Federais.

Portanto, avaliar as circunstâncias da oferta dos cursos de licenciaturas e da pós-graduação nos Institutos Federais com a mesma concepção que se apresentou a agenda de criação dos IFs é, segundo Ciavatta (2006), não levar em consideração as alterações, a temporalidade da produção social, a reconfiguração e as múltiplas mediações e contradições articuladas em sua totalidade, pelas quais tem passado estas instituições, sobretudo pela tentativa de recuperação da dimensão humanística no sentido de buscar o enfoque do trabalho como princípio educativo.

Diante disso, constata-se que a implementação dos cursos de licenciatura no IFNMG é decorrente de uma luta concorrencial mediada por projetos distintos de educação, que no campo das contradições, apontou que a inserção das licenciaturas nos Institutos Federais está articulada a um conjunto de políticas educacionais que visam ao

desenvolvimento econômico e a globalização do capital. Como forma de reestruturar a crise do capital, tais políticas empreendem: a expansão da educação profissional e tecnológica, a universitarização do ensino superior e consequentemente a expansão da política de formação de professores. Do mesmo modo, a implementação dos cursos de licenciatura no IFNMG foi uma determinação legal que trouxe desafios para os implementadores locais. Estes, no jogo de disputa, tiveram que superar a barganha, o dissenso e os desafios que passaram pela rotatividade de professores, falta de profissionais capacitados, falta de estrutura, acervo bibliográfico, alterações de matrizes, ausência de pessoal técnico administrativo, morosidade nos processos licitatórios e nos concursos públicos.

No âmbito da concepção de formação de professores e da concepção da política de formação expressa nos documentos e posicionamentos dos professores, duas categorias antagônicas da pesquisa revelaram as contradições que dão materialidade à profissionalização docente. De um lado, o reconhecimento da formação pedagógica como mediação do processo ensino-aprendizagem, elemento articulador da relação teoria e prática, além de ser indispensável para a formação ontológica do professor enquanto trabalhador. Ou seja, a formação pedagógica neste contexto é uma dimensão determinante para o exercício da função docente.

Do outro lado, a negação da licenciatura como elemento da profissão docente. Nesta categoria, ficaram evidenciadas as contradições que dão movimento à materialização das licenciaturas, entre as quais, a busca pelas licenciaturas como alternativa de graduação perante à frustração de ingressar em um curso pretendido; a desvalorização dos cursos de licenciatura no interior das universidades enquanto espaço prioritário para a formação de professores; o desprestígio social que culturalmente caracterizou o estigma, a discriminação e o preconceito do termo licenciatura; a disputa desigual licenciatura x bacharelado no interior das instituições de ensino superior; as distorções do desenvolvimento do magistério caracterizada pela falta de atratividade

dos cursos de licenciatura, pelo bico na profissão, e dos mecanismos que gera os dilemas da profissão.

Tendo em vista estas particularidades sobre as quais planeia os dilemas atuais da política de formação de professores, percebe-se que esses dilemas se materializam sobre raízes mais profundas, que em sua totalidade, implica determinações na formação docente caracterizada pela presença das mulheres; de pessoas das classes medias e baixas dependentes de salários; pessoas pobres que na condição de desigualdade social busca na carreira docente uma possibilidade de mobilidade social; e o vínculo da formação docente com as intuições religiosas e privadas. Assim, muitas análises conformam essas constatações: (ALLIAUD, 1993; FANFANI, 2005; JARDILINO, 2010).

Neste contexto, Alliaud (1993) analisa as particularidades materiais que caracterizam o magistério em suas origens e as representações socialmente produzidas sobre função docente (a missão do magistério, a qualidade salvadora, o sacerdócio da profissão, o santuário escolar, o caráter sacramental da profissão docente) essa função laica lhes impunha menor prestígio que o sacerdote (o padre). Esta tendência ficou caracterizada pela forte influência do catolicismo que vigorou antes do domínio positivista que rejeitava declaradamente o *corpus* doutrinário da educação católica. Além disso, Alliaud (1993) e Jardimilino (2010) enfatizam que a massificação da escola, levou a carreira magistral a ser assumida por mulheres, até mesmo porque não são todos os lugares que oferecem escolas de magistério para homens. Bem como o atributo de qualidade dado para as mulheres para se tornarem professoras a atender a tarefa que escola estava a cumprir. Mulher está mais preparada para educar do que os homens, o que deu maior legitimidade à mulher como professora.

Não obstante a estas constatações, Fanfani (2005) três situações em que indicam condições de desvalorização social da atividade docente: em primeiro lugar, alguns estudiosos apontam que o problema emerge de uma sociedade predominantemente masculina na qual as mulheres têm dificuldades de inserir nas ocupações estratégicas e de maior valor; em

segundo lugar, a feminização dos postos de trabalhos proporcionada pela grande quantidade de mulheres disponível para assumir a atividade docente, contribuiu para a proletarização do ofício, para a deteriorização das condições de trabalho e renumeração; a terceira interpretação em contradição as duas primeiras, entendem que a feminização estaria refletindo um aburguesamento do fazer docente, uma vez que as mulheres estariam mais preparadas que os homens para conviver (conjugalmente) com indivíduos que exercem profissões e ocupações liberais de maior prestígio na estrutura social.

### **Considerações finais**

Diante da sistematização da pesquisa, mediada pela abordagem teórica e a colaboração dos interlocutores e dos documentos disponibilizados pela instituição, cumpre-se o objetivo de compreender a realidade da implementação dos cursos de licenciatura do IFNMG, uma vez que nos permitiu fazer uma intensa abstração do objeto de pesquisa, saturar as determinações e fazer o caminho de ida e volta para apreender a realidade do objeto. As dificuldades encontradas no percurso de concretização do objeto, em sua totalidade, foram decorrentes da falta de literatura especializada sobre o processo de materialização das licenciaturas ao longo de sua existência e, de modo particular, do silenciamento sobre a oferta das licenciaturas nos Institutos Federais, salve exceções das raras produções de teses e dissertações que buscaram, desde dentro, compreender o lugar das licenciaturas nestas instituições.

Ressalta-se a importância da compreensão da implementação das licenciaturas no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, pois as contradições expressas nos documentos e no posicionamento dos professores possibilitaram responder ao problema de pesquisa e identificar os mecanismos de contradição que caracterizam os dilemas das licenciaturas.



Neste contexto, a interiorização das licenciaturas, por meio dos Institutos Federais, não justifica a alegação de escassez de professores nas áreas de ciências e matemática, mas constitui um espaço ímpar para corrigir distorções estruturais da política centralizadora de formação de professores. Isto possibilitou aos implementadores locais criar estratégias de assegurar a implantação de cursos de licenciatura para superar a carência material de profissionais nas áreas supracitadas. Assim, os professores e gestores demonstraram a importância de garantir, em um primeiro momento, a implantação dos cursos de licenciaturas para, posteriormente, enfrentarem os desafios à medida que os cursos foram se materializando.

Essa particularidade dos cursos do IFNMG constitui em sua totalidade um processo de luta por parte da sociedade civil organizada para garantir e efetivar a implantação de políticas públicas que possam atender à comunidade. Nesse sentido, o papel dos atores locais foi fundamental para garantir a oferta de cursos superiores a um público negligenciado do direito de cursar uma graduação em um centro universitário. Assim, essa dinâmica abre caminho para investigar as relevâncias de se fazer licenciatura dentro de uma instituição com essas características, analisar os impactos dessas licenciaturas na melhoria da educação, da retirada da região da estagnação social, política e econômica.

Embora esteja muito cedo para avaliar os resultados educacionais dessas licenciaturas, presencia-se a existência de lacunas que precisam ser preenchidas. São lacunas que fazem parte do processo contraditório de formação, da contradição social, que emergem da produção de vida material e que podem ser encaradas como possibilidades de avanço e transformação social, uma vez que a inserção desses cursos no IFNMG está se consolidando no sentido de articular-se com outras modalidades de ensino, de vincular-se à articulação trabalho-educação e de associar as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Por fim, a pesquisa revelou um consenso entre os interlocutores sobre a importância da formação pedagógica para a atuação

docente, porém as contradições se evidenciaram nos aspectos que relacionam as licenciaturas como elemento da profissão docente. As lacunas que assinalam o “não lugar” das licenciaturas no processo de profissionalização demonstram a necessidade de discussão e aprofundamento dos temas relacionados à formação de professores, principalmente em termos epistemológicos e axiológicos das teorias educacionais. Estes podem ser superados a partir de uma política de formação continuada na área de ensino, seja interdisciplinar ou nos respectivos cursos de formação.

Demonstra-se ainda a necessidade de articular as discussões sobre o papel e a finalidade dos cursos de licenciatura, seja por meio de um fórum permanente, ou através de grupos de trabalho, estudo e pesquisa, de forma que possa integrar as atividades colaborativas de ensino, pesquisa e extensão. E, assim, superar o isolamento, o ativismo, a dissociação do tripé acadêmico e os mecanismos que geram e reproduzem os dilemas das licenciaturas.

## Referências

- ALCÂNTRA, Norma. *Lukács: ontologia e alienação*. São Paulo: Intituto Lukács, 2014.
- ALLIAUD, Andrea. Orígenes de la profesión docente y una peculiar forma de vinculación com el saber. In: ALLIAUD, A. *Los maestros y sua história: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Airies: Centro Editor de América Latina, 1993. p. 71-98.
- ANTUNES, Ricardo. *Adens ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora UNICAMP, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Instituto Federal: concepção e diretrizes*. Brasília: SETEC, 2008.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto N° 6.094, 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração

com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

\_\_\_\_\_. Os centros federais de educação tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 911-934, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a13v2796>>. Acesso em: 2 jun. 2010.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G.; MUZZTI, Luci Regina. A reestruturação das licenciaturas: lutas concorrenciais no campo universitário In: FOSTER, Mari Margarete dos Santos; BROILO, Cecília Luiza (Org.). *Licenciatura, escola e conhecimento*. Araquara: Junqueira & Marin, 2008.

FANFANI, Emílio Tenti. *La condición docente: datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

FRANCO, Leandro Rezende; PIRES, Luciene Lima de Assis. O papel das instituições federais de educação tecnológica na formação de professores. In: JORNADA NACIONAL DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2., 2007, São Luís. *Anais eletrônicos...* São Luís, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 20 out. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje. In: LIMA, Júlio César França (Org.). *Fundamento da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

GOMES, Daniela Fernandes. *Implementação de licenciaturas para a formação de professores da educação básica nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia*. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2013. Orientação: Maria da Conceição da Silva Freitas.

GUERRA, Miguel Fernando de Oliveira. *A licenciatura em matemática nos institutos federais do estado de Minas Gerais*. 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paul, 2013.

JARDILINO, José Rubens Lima. Formação de professores na América: notas sobre história comparada da educação no século XX. Formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 54-67, jan./jul. 2010.

KUENZER, Acácia Zenaide. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

\_\_\_\_\_. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho- educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIMA, Fernanda Batoly G. de. *A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política*. 2012. 282 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Orientação: Kátia Augusta Curado Pinheiro Silva.

MAUÉS, Olgaíses. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, Lalo Wantanabe. *A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MISUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. A escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: UNESP, 2013.

\_\_\_\_\_. *Ensino: as abordagens do processo*. 14. ed. São Paulo: EPU, 2005.

MOURA, Dante Henrique. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul./set. 2010.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. 2. ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



## Capítulo 2

### Políticas públicas de formação para o trabalho e o Pronatec

*Eliane da Silva Magalhães Almeida  
Sheila Cristina Furtado Sales*

Nas últimas décadas viu-se o ressurgimento da relevância das políticas públicas, afirma Souza (2006, p. 1) bem como “das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação”. Mas, o que são políticas públicas?

Souza (2006) afirma que não existe um único e nem um melhor conceito para descrevê-la, todavia após relacionar vários conceitos, diz que “pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, 2006, p. 26). Todas as ações e programas do Estado que visam a melhoria de algum direito da população faz parte das políticas públicas.

Cabe ressaltar que políticas públicas diferencia-se de programas de governo, pois estes são de responsabilidade de determinado governo e com a alteração dele o programa pode acabar, já as políticas públicas de Estado, não, mesmo com a mudança de governo elas permanecem,

como por exemplo o seguro-desemprego<sup>1</sup>, sistema de ações afirmativas e cotas raciais<sup>2</sup>, dentre outros. As “políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação” (SOUZA, 2006, p. 26).

As políticas públicas que tratam de formação para o trabalho são consideradas como estratégias de intervenção do Estado. As políticas e programas de qualificação profissional começaram a ganhar espaço nas agendas mundiais nas últimas décadas (SOUZA, 2006). Isto porque o próprio mercado de trabalho estava mudando juntamente com o sistema capitalista, isto é, um mercado novo, diferente, agora embasado nas diretrizes neoliberais com atenção especial à tríade: produtividade, eficiência e qualidade total.

Destarte, há uma confluência de atenção para a formação do trabalhador, existe uma necessidade de qualificar o trabalhador para que ele ocupe os mais novos cargos advindos com as novas exigências do capital. Assim, novas capacidades são exigidas do trabalhador para adentrar e se manter no mercado de trabalho, e, a educação ganha uma relevância maior já que tem a responsabilidade de qualificar, de formar profissionais, uma vez que

No Brasil, a demanda por modificações na área de formação profissional concentrou-se nos setores mais modernos e mais dinâmicos da economia. A qualificação foi difundida como uma forma do país se manter no mercado internacional, até mesmo no mercado interno, diante dos novos padrões de competitividade, fundados na capacidade de adaptação e inovação de produtos e de processos (PEIXOTO, 2008, p. 21).

---

<sup>1</sup> O seguro-desemprego foi introduzido no Brasil em 1986. É um benefício que integra a seguridade social que tem como finalidade prover assistência financeira temporária ao trabalhador dispensado involuntariamente.

<sup>2</sup> No Brasil, o sistema de cotas raciais pode ser usado em vestibulares e concursos. As primeiras universidades a utilizá-lo foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2003 e a Universidade de Brasília (UnB) em junho de 2004. De lá para cá o número de universidades que possuem ação afirmativa baseada em raças só aumentou e hoje está presente na maioria das universidades federais. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/educacao/sistema-cotas-racial.htm>>.



Segundo Peixoto (2008) é nesse cenário que surgem no Brasil políticas e programas específicos de formação profissional para o trabalho formuladas pelo Ministério do Trabalho (MTb) juntamente com empresários e entidades sindicais, cujos recursos advêm do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Peixoto (2008, p. 16) afirma que essas políticas conferem à educação profissional a função de qualificar e requalificar os trabalhadores para o mercado de trabalho, já que “o aumento da preocupação com os altos índices de desemprego e com a exclusão do mercado trouxe como características ações direcionadas para os grupos considerados vulneráveis”.

## **1 Pronatec: Objetivos e Finalidades**

Em 2011, com os objetivos de expandir, democratizar e melhorar a educação, o ensino médio e profissional por meio da oferta de cursos técnicos e de formação inicial e continuada (FIC) para toda a população, o governo federal cria, através da Lei nº 12.513, de 26 de outubro, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), uma política pública de formação para o trabalho e inclusão. Sua lei de criação deixa explícita suas intencionalidades:

Art. 1º É instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego -Pronatec, a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Art. 3º O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem e instituições de educação profissional e tecnológica habilitadas nos termos desta Lei.

Art. 6º Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais ou dos serviços nacionais de aprendizagem

correspondentes aos valores das bolsas-formação de que trata inciso IV do art.4º, desta Lei (BRASIL, 2011b).

Ainda conforme a lei nº 12.513 de 26 de outubro, são objetivos do Pronatec:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011b).

É perceptível, a partir dos objetivos do Programa que ele busca difundir a educação profissional e tecnológica às camadas mais pobres. Deixa isso explícito ao mencionar em seus objetivos os verbos “expandir, interiorizar e democratizar; fomentar e apoiar; contribuir; ampliar, e, estimular”, todos eles têm relação final com a melhoria, difusão e oferta da educação profissional e tecnológica à população.

O Programa também possui ações, descritas no art. 4º da lei 12.513 de 26 de outubro de 2011, a partir das quais, afirma a lei, o Pronatec será desenvolvido para alcance dos seus objetivos, são elas:

- I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica;
- II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional;
- III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem;

- IV - oferta de bolsa-formação, nas modalidades:
- a) Bolsa-Formação Estudante; e
  - b) Bolsa-Formação Trabalhador;
- V - financiamento da educação profissional e tecnológica;
- VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância;
- VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa;
- VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação; e
- IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego.
- X - articulação com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM, nos termos da Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008 (BRASIL, 2011b).

A execução do Programa, conforme a lei de sua criação, será realizada nas estruturas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) (prioritariamente), da Rede Pública Estadual de EPCT e das unidades de serviços nacionais de aprendizagem, o Sistema “S” e as instituições privadas de educação superior.

## **2 Pronatec: Análises Postas**

Para uma melhor compreensão de como essa política pública vem sendo implementada e desenvolvida no país, explanaremos produções acadêmicas que dissertam sobre ela. As discussões foram desenvolvidas através dos tópicos mais presentes nas publicações analisadas, a saber: Relatos de Experiências e Implantações; Comparativos com outras Políticas Públicas de Formação para o Trabalho; Legislações e Reflexões e por fim, Aspectos Econômicos e Políticos.

### *2.1 Relatos de Experiências e Implantações*

Neste tópico, são discutidos a implementação do Pronatec em unidades educacionais do país. O primeiro deles, de Walter, Franzon e Bach (2013) traz informações acerca das ações estratégicas, dos

estrategistas e seus papéis na implementação do Pronatec no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Sertão. Os autores mencionam que houve certo interesse da direção geral do *Campus* Sertão em aderir à implementação do Pronatec, eles citam um relato do diretor geral do *Campus* Sertão: “Percebi que o MEC queria que todos os campi do Brasil ingressassem no Programa, embora isso fosse voluntário. [...] Percebi também que quem aderisse seria visto com bons olhos pelo MEC, que teríamos uma chance muito maior de ver nossos pleitos atendidos” (WALTER; FRANZON; BACH, 2013, p. 4).

Segundo os autores, essa percepção do diretor geral veio através dos contatos que ele mantinha com integrantes do MEC, ou seja, o diretor geral chegou à conclusão de que implementar o Pronatec “seria uma oportunidade de estreitar laços com o MEC, o que poderia favorecer a aprovação futura de recursos e projetos pleiteados pelo campus junto a esse Ministério” (WALTER; FRANZON; BACH, 2013, p. 4).

Outra afirmação de Walter, Franzon e Bach (2013) é que foram necessárias muitas leituras das legislações para entendimento do programa, por parte do diretor geral (que foi quem se responsabilizou pelas primeiras ações para implementação do Pronatec), e, que o próprio diretor realizou uma sensibilização, legitimação e atribuição de sentido ao Pronatec junto aos servidores para sua posterior implementação. Isso retrata uma das diversas facetas que aconteceram nas instituições que optaram por ofertar o Pronatec.

Machado e Ransolin (2014) descrevem uma experiência do Pronatec no Instituto Federal do Paraná (IFPR), no *Campus* Paranavaí, nos anos de 2012 e 2013. Relatam que em 2012 houve uma oferta de seis turmas do Pronatec e em 2013, nove turmas, todas as ofertas foram de cursos FIC de várias áreas do conhecimento. As autoras, mesmo apontando o alto índice de evasão, num total de aproximadamente 46% no primeiro ano e de 34.4% no segundo, afirmaram que o Pronatec foi um sucesso, mesmo fazendo menção dos problemas de operacionalização, porque o programa ofertou diversos cursos de

qualidade que beneficiaram diversos jovens e adultos de Paranavaí e região (MACHADO; RANSOLIN, 2014). Como razões principais para a alta porcentagem de evasão, elas apontam:

O desinteresse do público encaminhado pela SEED pelos cursos ofertados; o público encaminhado pela Agência do Trabalhador possui limitações como baixa escolaridade, comodismo com o seguro desemprego e trabalho informal; o turno que os cursos são ofertados (MACHADO; RANSOLIN, 2014, p. 35).

Quanto aos parceiros demandantes (que divulgam e selecionam os participantes para os cursos oferecidos pelo Pronatec), Machado e Ransolin (2014) afirmam que foram realizadas parcerias com entidades externas ao IFPR *Campus* Paranavaí, dentre elas, a Secretaria Estadual de Educação (SEED), a Secretaria Municipal de Assistência Social, o Centro de Reabilitação e Assistência Social (CRAS), o Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) juntamente com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), do qual a Agência do Trabalhador faz parte (MACHADO; RANSOLIN, 2014).

As autoras apontaram como as principais dificuldades de implementação do Pronatec no *Campus* Paranavaí: “a morosidade no processo de compra de materiais e utilização dos recursos financeiros; falta de orientação do Ministério da Educação (MEC) e modificações frequentes e falta de uniformização das funções do SISTEC<sup>3</sup>” (MACHADO; RANSOLIN, 2014, p. 36). Já dentre os pontos positivos, acerca da implementação do Pronatec, elencam a divulgação do IFPR na comunidade e que a bolsa-formação<sup>4</sup> paga aos alunos é um grande atrativo para a permanência deles no programa.

Machado e Ransolin (2014, p. 33) acreditam que “quando as propostas governamentais são vistas pelas instituições de ensino como

<sup>3</sup> O Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) é o sistema *on line* onde são disponibilizadas e registradas as vagas pactuadas pela instituição ofertante.

<sup>4</sup> Bolsa-Formação é um subprograma do Pronatec. Ele pode ser Bolsa-Formação Estudante ou Trabalhador, é através dele que é disponibilizado os recursos para a manutenção dos cursos para a população e incentivo à permanência do aluno, ou seja, os gastos com equipe administrativa, docentes, infraestrutura, material didático (mochilas, cadernos, canetas, lápis, borracha) e alimentação (as instituições podem optar pela oferta do lanche no intervalo das aulas ou pelo pagamento dos valores em conta própria do alunos).

forma de melhoria para a sociedade, é possível realizar um trabalho de qualidade, mesmo com tantos obstáculos”.

Outra análise de implementação foi realizada por Bernardino (2013), ele relata o processo de implementação do Pronatec através da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo e do Sistema “S” voltado à população em situação de rua. Nele, o autor, além de abarcar a análise dos arranjos políticos institucionais por trás das políticas públicas, as discussões sobre a governança nas políticas públicas, traz o estudo de caso do Pronatec que objetivou à qualificação e empregabilidade da população em situação de rua na cidade de São Paulo. Lá, o programa foi denominado pela Prefeitura, de “Pronatec PopRua”. Bernardino (2013) destaca que:

No município de São Paulo, a adesão ao Pronatec foi feita no último ano da gestão 2009-2012 pela Secretaria Municipal de Assistência Social e à época previa-se atender ordinariamente ao público-alvo estabelecido pelas diretrizes do Programa: beneficiários do Programa Bolsa Família e outros programas de transferência de renda; pessoas inscritas no Cadastro Único e usuários dos diversos serviços da rede socioassistencial; e estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e trabalhadores desempregados (BERNARDINO, 2013, p. 17).

Todavia, com a criação da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, que acomodava a Coordenação de Políticas para População em Situação de Rua, passaram uma parte do atendimento do Pronatec especificamente às pessoas em situação de rua, aquelas que tivessem interesse em participar dos cursos (BERNARDINO, 2013).

E além de direcionarem uma fatia dos cursos do Pronatec a essas pessoas de rua, o prefeito e a Coordenação “PopRua” ficaram responsáveis por “coordenar um processo de articulação, sensibilização e acompanhamento junto ao setor empresarial paulista – especialmente junto às empresas que têm contratos com a Prefeitura –, para absorção da demanda em seus quadros de empregados” (BERNARDINO, 2013, p. 18) para garantir empregabilidade aos alunos concluintes. O autor esclarece que os objetivos do seu trabalho são o de analisar:

[...] a maneira como se articulam, e os impactos que acarretam, os arranjos políticos-institucionais sobre a implementação de uma política pública de direitos humanos em São Paulo [...] e como se conformam no interior do processo de implementação os interesses dos diversos atores estatais e societais, que, uma vez inseridos no processo de concepção e execução da política, acabam por modificar os rumos da política e tornam mais imprevisíveis os resultados almejados na fase de formulação, ao final da etapa de implementação (BERNARDINO, 2013, p. 4).

Bernardino (2013) elenca características acerca do Pronatec que o enquadram como uma política intervencionista, quais sejam:

- a) há uma busca por influenciar o comportamento dos cidadãos em um processo dinâmico: o Pronatec PopRua será direcionado a um público que, a despeito de sua heterogeneidade, é bastante específico: as quase 15 mil pessoas que se encontram em situação de rua na cidade de São Paulo. Assim, com a união de esforços das instâncias federal e municipal e contando com o engajamento da sociedade civil organizada, o Programa oferece uma oportunidade de requalificação profissional a pessoas em situação de rua, com vistas à geração de emprego e renda que possam tirar o beneficiário de uma situação de absoluta exclusão sócioeconômica;
- b) o nível de conhecimento sobre a aplicação da metodologia e os resultados que se irá aferir com ela é reduzido: A implementação do Programa ao longo dos quatro anos de governo não cumprirá um calendário pré-definido, nem tampouco é possível prever qual o patamar de empregabilidade será alcançado pelo Programa. E embora seja incontestável a reputação do Sistema S, a prática pedagógica a ser aplicada em sala de aula é própria desses serviços de aprendizagem. Além disso, o contato direto e cotidiano com o beneficiário da política não é feito exatamente pelo Estado, mas por esse parceiro estratégico, o que interpõe um novo agente transmissor das diretrizes entre a arena política de concepção da política e o executor na “ponta”, o que pode resultar em imprecisões quanto ao fiel acompanhamento e monitoramento das ações;
- c) as variações exteriores no campo são grandes: Numa cidade como São Paulo, mesmo com a focalização da política a um público bem específico são enormes as disparidades entre

as pessoas em situação de rua. As histórias que levam cada pessoa à situação de rua são próprias de cada indivíduo. Este fator constitui um problema adicional à previsibilidade dos resultados do Pronatec PopRua pois cada cidadão tem uma rotina própria em função de trabalhos que têm, nível de saúde de que dispõem e laços sócio-familiares que mantêm (quando existem). Isto pode dificultar a composição das turmas e resultar em evasão nos cursos. Além disso, pela heterogeneidade do universo de indivíduos que pode ser beneficiado com os cursos, é bastante dificultosa a tarefa de agrupar os alunos em função de um mesmo patamar de entrada quanto aos conhecimentos propedêuticos, redundando num grande desnivelamento no patamar de entrada dos alunos na primeira semana de aula, o que pode atrapalhar o andamento das aulas e gerar algum desinteresse nos cursos (principalmente pelos alunos mais ‘avançados’) (BERNARDINO, 2013, p. 24).

Por fim, ele afirma que os fatores elencados revelam uma fragilidade, uma dificuldade “de se controlar o andamento, e principalmente, os resultados a serem alcançados pelo Pronatec PopRua” (BERNARDINO, 2013, p. 24).

## *2.2 Aspectos Econômicos e Políticos*

Quanto aos aspectos econômicos e políticos, Ramos (2014) avalia politicamente o Pronatec a partir da sua lei de criação nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, e sobreleva dois pontos cruciais: a transferência de recursos públicos para o privado e a não priorização de uma Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Segundo este autor,

O governo brasileiro completa o ciclo de privatização, precarização e aligeiramento da formação técnica de nível médio. O que antes era apenas enunciado, com o Pronatec a educação explicitamente torna-se uma atividade central no processo de transferência de recursos públicos na tentativa de contenção da crise estrutural do capital (RAMOS, 2014, p. 106).

Ramos (2014) conclui sua pesquisa afirmando que o Pronatec favorece um modelo de desenvolvimento que subordina as políticas



sociais aos padrões de desenvolvimento sob o poderio do capital financeiro ao invés de subordinar o desenvolvimento à solução dos problemas fundamentais da população, o que remete aos tipos de capitalismo e Estado – contemporâneos – no Brasil e,

[...] considerando o modelo de desenvolvimento baseado na ampliação de consumo, pode estar sim gerando emprego e, com isto, demanda por formação. Entretanto, como se trata de trabalho/emprego precários e baratos, o tipo de formação também é precária, como a maioria de cursos do Pronatec. Esses empregos são gerados principalmente no setor serviços, pois o modelo de desenvolvimento não investe no avanço da indústria de alta tecnologia, no qual poderiam estar empregos com maior exigência de qualificação (RAMOS, 2014, p. 107).

Já Pereira (2015) em seu texto faz uma análise do Pronatec nos governos de frente popular. Ele afirma que tal programa e outros de qualificação profissional desenvolvidos, tanto no governo Lula quanto Dilma, são semelhantes a outras iniciativas de governos anteriores e que esses programas continuam a perpetuar a teoria do capital humano. Segundo ele, isso livra o estado da sua responsabilidade em relação à problemática do desemprego e a transfere para os trabalhadores. Além disso, semelhantemente a Ramos (2014) ele relata que o Pronatec faz notáveis transferências de verbas públicas para a iniciativa privada (PEREIRA, 2015).

### *2.3 Comparativos com outras Políticas Públicas de Formação para o Trabalho*

Neste tópico, Machado e Garcia (2013) traçam um paralelo entre o Pronatec e o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra (PIPMO) da época da ditadura militar, trazendo muitas aproximações entre eles, uma delas é que o Pronatec pode ressaltar a lógica de privatização da educação profissional financiada com recursos públicos.

Segundo eles, essa privatização pode ocorrer em dois sentidos: no momento em que a modalidade do curso ofertado não abarque os conteúdos propedêuticos, o que se “articula muito bem com o princípio

de ‘maior eficiência com o menor gasto’ – quando a escola ensina a trabalhar, ela já alcança o seu sentido de existência, justifica e exerce a sua função social” (MACHADO; GARCIA, 2013, p. 59). O outro sentido, segundo os autores, seria através do repasse de recursos para instituições privadas que desde o PIPMO vê-se nas leis criadas que não clareza na forma de como os recursos poderiam/podem ser utilizados.

Franzoi e Costa (2013) também fazem uma comparação crítica, sendo ela entre o Pronatec e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional e Educação Básica de Jovens e Adultos (PROEJA)<sup>5</sup>. As autoras ressaltam que com a criação do Pronatec e com a grande relevância dada a ele houve certo esquecimento do Proeja. E isto, segundo Franzoi e Costa (2013), menospreza todos os investimentos anteriormente feitos à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pode trazer uma perda dos ganhos que o Proeja trouxe à EJA, no que tange a qualidade e o acesso desse público às escolas federais.

Outro ponto mencionado por Franzoi e Costa (2013, p. 12) é que há a intencionalidade de se oferecer o Proeja dentro do Pronatec, e afirmam que “é outra perspectiva que preocupa, com o agravante de que esta possibilidade pode condená-lo ao seu fim tendo em vista que o Pronatec possui caráter emergencial e pode ser substituído a qualquer tempo por um novo programa de governo para formação aligeirada de trabalhadores”.

Isso seria, em suas concepções, um retrocesso na luta por uma educação integral do ser humano porque relega a formação integral para uma formação para o mundo do trabalho com foco apenas no capital (FRAZOI; COSTA, 2013). Assim, elas concluem que:

Diante de suas necessidades, o Pronatec passa a constituir quase que uma escola paralela que têm suas próprias regras, seus próprios professores, seus próprios sistemas de matrícula e processo seletivo. Uma escola com vida própria que orbita os institutos federais, mas não se submete completamente aos seus regramentos e projetos políticos. Cabe investigar a qualidade

<sup>5</sup> Esse programa foi instituído pelo governo Lula a partir de 2005, nos então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

dos cursos oferecidos e se sua estrutura está adequada ao público que pretende atingir, obter dados sobre a evasão e o quanto estes cursos têm representado para os alunos. Sua recente implementação ainda não nos permite estudos que indiquem resultados, mas os dados gerais já nos permitem algumas inferências (FRAZOI; COSTA, 2013, p. 13).

#### 2.4 Legislações e Reflexões

Godoi e Campos (2014) faz uma análise da lei de criação do Pronatec, de nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e traz à tona a relação público-privado que se estabelece no ensino médio profissionalizante por meio dessa lei. Elas mencionam o protagonismo dado ao Sistema “S” (Senac, Senai, Senat, etc.).

A crítica se baseia no fato de que a lei que institui o Pronatec confirma a realização de transferências de recursos ao Sistema “S”, mas dispensa a execução de convênio e/ou contrato, só menciona que é obrigatória a prestação de contas dos recursos (BRASIL, 2011b). Diante disso, as autoras afirmam que:

Quando no parágrafo aparece o verbo dispensam, entende-se que talvez não fosse necessária a realização de convênio ou outros tipos de instrumentos para firmar a parceria se todas as instituições fossem públicas. Porém, o que se percebe é que os Sistemas Nacionais de Aprendizagem, mesmo sendo instituições privadas, recebem igual tratamento. Ao dispensar a realização de convênios, estão sendo dispensadas também informações importantes sobre como serão pensados os cursos ofertados. Parece-nos que não há uma preocupação com a organização dos cursos; por exemplo, os cursos de qualificação têm que ter no mínimo 160h, porém, não se sabe como eles serão desenvolvidos. O que se pode entender é que o importante para o Programa é que, mediante a prestação de contas, mostre apenas o que foi gasto. Vale lembrar que a parceria garante que o financiamento seja público, mas a gestão será privada e realizada conforme diretrizes da própria instituição (GODOI; CAMPOS, 2014, p. 197).

Como conclusão do trabalho “A Relação Público-Privado que se Estabelece no Pronatec no Ensino Médio Profissionalizante” apontam que:

Em síntese, consideramos que a Lei do Pronatec é um tanto ampla e permite diferentes inserções e exclusões, pois há vários Artigos que não apresentam de maneira clara e objetiva como o Programa será efetivado na prática. No próprio documento há indicação de transitoriedade quando define, por exemplo que algumas ações serão “definidas em ato do Ministro de Estado da Educação” ou “serão disciplinadas em ato do Ministro de Estado da Educação” ou, ainda, “serão fixados pelo Poder Executivo”. Entretanto, desperta atenção que, embora ainda existam pontos que necessitam de melhor definição, o programa já está sendo implementado. Importante ressaltar que as análises desenvolvidas não desqualificam o Programa, nem nos possibilitam avaliar sua eficiência; não obstante, entendemos que, ao mesmo tempo em que esse programa guarda possibilidades, também instaura e retifica problemas históricos na educação de jovens no país, fato que precisa ser urgentemente discutido e repensado (GODOI; CAMPOS, 2014, p. 201-202).

Já Vieira e Corsetti (2015) discutem as políticas públicas para a educação profissional de nível médio a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e os projetos implementados desde sua criação. Para tanto, os autores fatiaram o interstício de 1996 até 2014 em quatro períodos para realizarem uma análise mais minuciosa. Novamente, há a crítica acerca dos repasses de verbas públicas para instituições privadas. Em relação as instituições públicas federais declaram que

Além da transferência de recursos para as escolas, o programa também permitiu que se fizesse diretamente aos professores. No entanto, convencionou-se que as modalidades de cursos rápidos ou não, desde que enquadrados como Pronatec, constituíam-se em atividades extraordinárias, o que permitia o pagamento de forma excepcional. Além disso, essas instituições também foram autorizadas a contratar, de forma precária, profissionais para atender os cursos aos quais não havia professores disponíveis no próprio quadro (VIEIRA; CORSETTI, 2015, p. 15).

Os autores argumentam que o Pronatec financia os cursos de qualificação profissional, de curta duração e cursos técnicos subsequentes ou concomitantes ao ensino, que ele não possui uma centralidade no modelo de oferta com currículo integrado ou subsequente e que existe uma preocupação voltada para a tríade formação-trabalho-mercado, características que retomam “os programas Planfor (1996) e o PNQ (2003) que eram voltados ao financiamento de cursos de qualificação profissional, desvinculados da escolarização e sob a responsabilidade das comunidades locais (Prefeituras, sindicatos, ONG, etc.)” (VIEIRA; CORSETTI, 2015, p. 17).

Ainda concernente às legislações, Costa (2015) traça uma análise documental muita rica acerca do Pronatec, considerando o ano de sua criação, 2011 até o ano de 2014. A autora levanta dados acerca de vagas, matrículas, instituições ofertantes das vagas e execução orçamentária, segundo ela:

No primeiro governo da presidente Dilma, a mais propalada de suas ações no campo da educação profissional foi a ampliação do acesso da classe trabalhadora à educação profissional por meio do Pronatec, visto que o programa foi responsável pela oferta de mais de 8 milhões de vagas entre os anos de 2011 a 2014. No entanto, esta não é toda a história visto que 48,89% dos R\$ 15.930.223.967,04 destinados ao programa custearam a execução da Bolsa Formação que ofertou em 2013 o percentual de 80% ou 1.238.410 das 1.548.013 vagas desta ação em cursos FIC. Esta modalidade de cursos da educação profissional além de não gerar impactos no aumento do número de matrículas da educação profissional, também não demanda a criação de infraestrutura física para que as atividades sejam executadas (COSTA, 2015, p. 126).

Costa (2015) retoma textos de Karl Marx enfocando a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e conclui afirmando que há indícios que o Pronatec contribui no “alcance dos anseios da burguesia brasileira mais que da classe trabalhadora, ao proporcionar a formação aligeirada de trabalhadores, a transferência de recursos públicos para o

setor privado e o consequente desmonte da rede pública de educação” (COSTA, 2015, p. 126).

Já Castioni (2013) faz uma problematização das ações desenvolvidas pelo governo federal, nos últimos 15 anos, que contemplam a educação profissional. Ele lista os problemas ocorridos com as ações da educação profissional ao longo dos 15 anos analisados, e por fim, dentre as últimas ações ele discute a criação e desenvolvimento do Pronatec. Uma característica, segundo ele, já presente no primeiro ano de existência do Pronatec, é a possível retomada da centralização das ações que abarcam à educação profissional como ocorreu na década de 1970.

Todavia, Castioni (2013) enaltece cinco aspectos do Pronatec, quais sejam: a maioria da oferta dos cursos serem realizadas pelos Institutos federais e pelo Sistema “S” que propiciará homogeneização e qualidade, que segundo ele, não podiam ser alcançadas em programas anteriores, a infraestrutura e corpo docente qualificado tanto do Sistema “S” quanto dos IFs, a padronização de uma diversidade de tipos de cursos que pode favorecer a certificação profissional e a exigência a quem está sendo concedido o seguro-desemprego, através do Decreto n. 7.721, de 16 de abril de 2012, de frequentar algum curso de formação profissional, e, isso pode melhorar as condições do trabalhador de inserir-se no mercado de trabalho (CASTIONI, 2013).

Mesmo elencando diversos aspectos positivos acerca do Pronatec, o autor é conclusivo ao afirmar que “a proliferação de ações sem uma melhor coordenação tende a gerar cada vez mais ações que não atingem aqueles que devem ser os verdadeiros beneficiários – os trabalhadores brasileiros” (CASTIONI, 2013, p. 25).

Já em outro trabalho, Castioni (2014) descreve que há uma mudança radical acontecendo no perfil do mercado de trabalho brasileiro. Segundo ele as razões são muitas e dentre elas, a diminuição da taxa de fecundidade, a melhoria da renda e os aumentos dos anos de escolaridade da população e de expectativa de vida.

Ele também fez um breve histórico da criação do Sistema “S” e acerca de outros programas de qualificação para o trabalho implantados

no Brasil até nos dias atuais com o Pronatec. Traz, dentre os pontos positivos do programa, o fato de que o Pronatec que abarcou ações que antes eram executadas por 11 ministérios. Essa concentração no Sistema “S” e na Rede Federal gerou uma consistência maior aos cursos, e acrescenta ele que também “afastou os aventureiros e as ONGs criadas para receber os cursos do FAT” (CASTIONI, 2014).

Mas mesmo com essa vantagem, de a educação profissional estar alocada no MEC, como era há 50 anos, Castioni (2014) afirma que o MEC não tem habilidade nem tradição para atuar no campo das relações de trabalho, que era função do Ministério do Trabalho. E em relação aos cursos do Pronatec, em sua maioria de 160h, presente em quase metade dos municípios brasileiros, ele conclui:

O problema é que, se não houver uma inteligência necessária, continuaremos a formar para as estatísticas. Precisamos encarar os 54 milhões de brasileiros que não terminaram o ensino fundamental e os 70 milhões com mais de 25 anos que não concluíram o ensino médio. No Hemisfério Norte, as melhores experiências de formação profissional só começam depois do ensino médio ou durante ele. Se continuarmos com esse formato no Brasil, o sistema educacional não contribuirá como sistema ocupacional e vice-versa (CASTIONI, 2014).

As discussões apresentadas são uma amostra de tudo aquilo que se tem discutido acerca do Pronatec. É saliente ressaltar que os principais e mais recorrentes aspectos abordados nos trabalhos foram: críticas pelo fato do poder público estar financiando os sistemas privados para oferta dos cursos do Pronatec; a retomada/permanência de iniciativas de governos anteriores, que favorecem a formação da mão de obra para o mercado de trabalho; a não integração com a formação humana, sendo apenas para o trabalho e, também que os cursos do Pronatec contribui para acrescer horizontes e favorece a conquista da cidadania.

## Referências

- BERNARDINO, Gustavo. *Reflexos dos arranjos político-institucionais nas políticas de direitos humanos de São Paulo: análise da implementação do Pronatec voltado à população em situação de rua*. São Paulo: FGV, 2013. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/11231>>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- BRASIL. *Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011*. Institui o PRONATEC. Brasília, 26 de outubro de 2011b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Lei Nº 12.816, de 5 de junho de 2013*. Altera as Leis nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/Lei/L12816.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12816.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Pronatec: objetivos e iniciativas*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec/o-que-e>>. Acesso em: 30 jan. 2015.
- \_\_\_\_\_. *Resolução nº 72, de 20 de dezembro de 2011*. Brasília, 20 de dezembro de 2011c. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000072&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2011&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000072&seq_ato=000&vlr_ano=2011&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em: 10 out. 2016.
- CASTIONI, Remi. Planos, projetos e programas de educação profissional: agora é a vez do Pronatec. *Sociais e Humanas*, Santa Maria, v. 26, n. 1, p. 25-42, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/5921>>. Acesso em: 10 maio 2016.
- \_\_\_\_\_. *Trabalho ou qualificação?* Brasília, DF: Sindicato dos Professores do Distrito Federal, 2 de julho. 2014. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/artigo-trabalho-ou-qualificacao-por-remi-castioni/>>. Acesso em: 24 set. 2016.



COSTA, F. C. *O programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec) e a educação escolar da classe trabalhadora*. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde (PPGEPS), Fundação Osvaldo Cruz, Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://arca.iciet.fiocruz.br/handle/iciet/11169>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

FRANZOI, Naira Lisboa; COSTA, R. C. D. Projeção e Pronatec: a dança dos atores entre a formulação e a implementação de políticas governamentais. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: ANPAE, 2013. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/NairaLisboaFranzoi-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 1º nov. 2015.

GODOI, Janete; CAMPOS, R. A relação público-privado que se estabelece no Pronatec no ensino médio profissionalizante. *Roteiro*, Joaçaba, SC: UNOESC, edição especial, p. 183-204, 2014. Disponível em: <[http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/6360/pdf\\_67](http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/6360/pdf_67)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MACHADO, Maria Margarida; GARCIA, Lênin Tomazett. Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 1, p. 45-64, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/243>>. Acesso em: 30 set. 2016.

MACHADO, Valeriê C.; RASONLIN, Priscila. *Pronatec no IFPR – Campus Paranavaí: uma experiência em 2012 e 2013*. Livro 3. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 33-37. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

PEIXOTO, Patricia Ebani. *Do PLANFOR ao PNQ: uma análise comparativa sobre os planos de qualificação no Brasil*. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Vitória, 2008.

PEREIRA, A. L. G. O PRONATEC e a educação profissional nos governos da frente popular. In: SIMPÓSIO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 27., Olinda, PE. *Anais...* Recife: ANPAE, 2015. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2015/app/views/gt5-com/AndreLuisGoncalvesPereira-GT05-com-res.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

RAMOS, Leandro da Fonseca. *O PRONATEC como política social de estado: historicidade e contradição na construção de uma política para educação profissional*. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/9741>>. Acesso em: 10 out. 2015.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

VIEIRA, L. O. C.; CORSETTI, B. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio: da LDB ao PNE. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPed, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3908.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

WALTER, Silvana Anita; FRANZON, Fabio; BACH, Tatiana Marceda. O papel dos estrategistas na prática estratégica diversificação de cursos de uma instituição federal de ensino. In: ENCONTRO DE ESTUDOS EM ESTRATÉGIA, 6., 2013, Bento Gonçalves, RS. *Anais...* Rio De Janeiro: ANPAD, 2013. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/3Es274.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

### **Outras obras e sites consultados**

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILLI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Banco de teses*. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

FUNDO DE AMPARO AO TRABALHADOR (FAT). *Sobre o EAT*. 2016. Disponível em: <<http://portalfat.mte.gov.br/sobre-o-fat/>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

FONTINELES, C. C. S.; GOMES, A. J. Educação como política pública: o embate de poderes entre a sociedade civil e o estado. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 2., 2002, Teresina. *Anais...* Teresina: EDUFPI, 2002. v. 1. Tema: Formação de Professores, Direitos Humanos e Diversidades Culturais.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com Cidadania? *Revista de Educação*, Campinas, v. 24, p. 17-26, jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/109/97>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

HAYEK, Friedrich. *O caminho da servidão*. 2. ed. Tradução: Leonel Valandro. Porto Alegre: Globo, 1977.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO E TECNOLOGIA (IBICT). *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Programa de avaliação internacional de estudantes*. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 2 nov. 2015.

LIMA, A. B.; SHIMAMOTO, S. V. de M.; PRADO, J. de S. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25., CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. *Cadernos ANPAE*. Rio de Janeiro: Anpae, 2011. v. 1. p. 1-15.

PERONI, Vera Maria Vidal. O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. In 23ª Reunião da Anpae, 23, 2000, Caxambu, MG. *Anais...* (on-line) MG. 2000. Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF>>. Acesso em: 20/12/2016.



## Capítulo 3

### **Assistência estudantil e institutos federais de educação: apontamentos histórico-legislativos**

*Fernando Nunes dos Santos  
Claudio Pinto Nunes*

#### **1 Introdução**

O direito à educação no Brasil é direito de quem? A quem está, de fato garantido? Em que consiste, realmente, ter esse direito garantido? Essas são indagações de fundo, que motivam o presente texto, o qual se configura como um recorte da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), concluída no ano de 2017. A ideia inicial da pesquisa era pensar a realidade educacional brasileira, no tocante à garantia do acesso equânime à educação, tomando por base as experiências vivenciadas no Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Contudo, iniciados os levantamentos bibliográficos, com vista a subsidiar a pesquisa, restou comprovado que o trabalho deveria buscar sustentação em outras bases.

Nesse sentido, um primeiro ponto que ficou claro foi o fato de a educação compor uma gama maior de direitos, a saber, os direitos

sociais. Estes, por seu turno, são imprescindíveis para a constituição da cidadania. Assim, a visão inicial precisou ser ampliada, no sentido de perceber que sem uma garantia educacional equânime, não se podia falar em cidadania. Isso levou a uma mudança naquela indagação inicial, no sentido de antepor um novo questionamento: Pode-se falar em cidadania no Brasil, se o acesso à educação não se encontra democratizado?

Como é próprio da mente humana, uma indagação levou a outra, que, por seu turno levou a outra. Ao partir do pressuposto de que a educação se faz necessária para a constituição da cidadania, e uma não democratização do direito educacional, equivaleria a uma inviabilização desta cidadania para a gama populacional que fora privada desse direito, ficou estabelecida uma nova plêiade de questionamentos: em que consiste ter direito à educação? A simples expansão de vagas nos mais variados níveis educacionais, garantiria a perpetração desse direito? E quanto aos aspectos ligados à permanência desses educandos nesses múltiplos níveis educacionais? E as temáticas relativas à qualidade dessa educação recebida? E o papel dos indivíduos enquanto protagonistas ou vítimas desse processo educacional? E os interesses macroeconômicos e sócio-políticos relacionados à ampliação ou retração do direito educacional?

Não foram poucas as perguntas. E as possíveis respostas a cada uma delas, certamente conduziram a outras, o que tornaria a discussão por demais holística. Tal percepção levou à necessidade de um recorte temático que, por um lado, pudesse viabilizar uma análise, em nível acadêmico, da matéria ao passo que permitisse, por outro lado, jogar luz sobre as indagações já suscitadas, visto que não se pretendia abrir mão de nenhuma delas. A resposta a essa dupla exigência foi encontrada no estudo da assistência estudantil. Isso porque, tratar da assistência obriga a discutir a questão do acesso e sua democratização. Assistência e acesso democráticos são como irmãos siameses que não se suportam separados. A lógica por trás dessa afirmação é a de que, uma vez garantido o acesso, faz-se necessário garantir a permanência. Pensar a permanência significa, por seu turno, pensar a qualidade. É preciso permanecer em algo que valha a pena. E valer a pena, significa, no campo educacional, garantir

estruturas mínimas de qualidade, sendo que a própria noção do que seja qualidade precisa também ser pensada. Qualidade, no sentido aqui empregado abarca as bases mínimas para que a educação possa cumprir seu papel formador e transformador da sociedade. Por fim, a assistência estudantil envolve pessoas que pensam e formulam enunciados sobre si e sobre o mundo que os cerca. Captar e contextualizar tais enunciados, possibilitaria um vislumbre das percepções desses indivíduos sobre sua própria realidade.

Desse modo, as reflexões iniciais conduziram à seguinte questão de pesquisa: Como os sujeitos que vivenciam a ação afirmativa da assistência estudantil pensam esse direito social?

Na busca por tecer possíveis respostas a essa questão-síntese, foi elaborado um plano de trabalho para a pesquisa, a qual foi realizada com base na análise de diversos materiais bibliográficos, ampla gama de documentos legais ou de outras matrizes, além da pesquisa de campo, cujo espaço de realização se deu no Campus Avançado Janaúba e na Reitoria do IFNMG.

É importante ressaltar que não houve, durante a realização da pesquisa, nenhuma intenção de neutralidade ou imparcialidade por parte do pesquisador. Sempre que necessário, se deixou claro para os sujeitos da pesquisa que o pesquisador tinha um lugar de fala, e que iria defendê-lo, sempre que julgasse necessário fazê-lo.

Os levantamentos, análises e conclusões desse processo, notadamente no que se refere à Assistência Estudantil nos Institutos Federais em geral, e ao IFNMG, em particular, serão apresentadas nas páginas que se seguem. Em grande medida, esse texto busca suas bases no segundo capítulo da dissertação, o qual fora intitulado “Assistência Estudantil e Institutos Federais de Educação: história e legislação”.

## **2 Assistência estudantil: Das bases legais aos impactos na garantia da permanência escolar**

O pressuposto basilar da pesquisa que dá sustentação a este texto é o de que, dadas as gritantes desigualdades sociais e de oportunidades

estabelecidas no Brasil, sem algum tipo de intervenção estatal, no sentido de se garantir uma assistência estudantil em quantidade e qualidade satisfatória, com vistas a custear as despesas e demais necessidades dos educandos que dela venham a precisar, a permanência equânime no espaço educacional não passa de “letra morta”.

O Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 reza que

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2007).

Consoante a esse dispositivo legal, negar o pleno direito de qualquer cidadão brasileiro à educação formal, não garantindo as condições necessárias, não só para o acesso, mas para a permanência, com qualidade, no contexto escolar é, em uma única ação, atrapalhar seu pleno desenvolvimento enquanto pessoa, dificultar, ou mesmo impedir seu preparo para o exercício da cidadania e, por fim, privá-lo de uma satisfatória qualificação para o mundo do trabalho.

Esse artigo 205 também oferece justificativa para um segundo pressuposto aqui defendido, qual seja, o de que, uma vez que a educação fora instituída como um direito social, como estabelecido pelo artigo 6º da CF-1988, qualquer ausência, ou mesmo insuficiência de garantias básicas para o acesso e permanência na educação, acaba impedindo a eficácia do próprio direito social e, por conseguinte, inviabiliza a plena vivência da cidadania.

Desse modo, pensar a assistência estudantil, mais que jogar luz sobre uma temática importante para as discussões educacionais, é falar da própria razão de ser da educação, enquanto elemento básico dos direitos sociais e, por conseguinte, da própria cidadania. Lamentavelmente a abordagem acadêmico-científica acerca dessa temática tem se mostrado extremamente deficitária, notadamente quando o assunto se relaciona aos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia.



Embora essas instituições tenham apenas nove anos de vida, não se pode esquecer que o ensino profissionalizante já existe, no Brasil, desde o período colonial. Sendo os jesuítas os primeiros promotores desse tipo de formação.

Segundo dados da evolução histórica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sistematizados pela Fundação Joaquim Nabuco<sup>1</sup>, essa rede remonta ao ano de 1909, quando Nilo Peçanha criou dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices.

Assim, essa Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, da qual os Institutos Federais faz parte, já é mais que centenária.

Esses Institutos foram criados pela Lei nº 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008) a partir da integração ou transformação de 32 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 10 Escolas Técnicas Federais e 36 Escolas Agrotécnicas Federais, em todo o território nacional, o que resultou na criação de 38 Institutos Federais, dentre os quais, o IFNMG.

Essas novas instituições, uma vez inseridas na estrutura educacional brasileira, representaram uma proposta de evolução no contexto pedagógico nacional, pois, desde sua concepção, foram indelevelmente marcados pelo viés da integração, seja entre os diversos formatos e níveis de educação, sejam entre as instituições em si e as sociedades que as acolhem.

Deriva dessa busca pela integração, a proposta de se ofertar, em uma mesma unidade educacional, diversas gradações de ensino, partindo do Ensino Técnico de Nível Médio, ofertado nas modalidades Integrada, Concomitante e/ou Subsequente; passando pelos cursos superiores, organizados em bacharelados, Tecnológicos ou Licenciaturas; e chegando à pós-graduação *latu e strictu sensu*. Todos, indistintamente, devendo se orientar pelas necessidades e anseios advindas dos arranjos produtivos locais das sociedades onde os campi estiverem inseridos.

Outra característica que se destaca na proposta trazida pelos Institutos Federais é a busca em se integrar a educação básica à educação profissional. O que é definido como prioritário pelo artigo 7º, inciso 1º da Lei 11.892/08 (BRASIL, 2008).

<sup>1</sup> Disponível na página da Fundação Joaquim Nabuco: <[www.fundaj.gov.br](http://www.fundaj.gov.br)>.

Um abrupto processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pode ser evidenciado quando se observa que haviam, no Brasil, no ano de 2002, 140 unidades federais dessa natureza. Já em 2010, esse número subiu para 354 unidades. Um crescimento de 153%. Em 2016, esse número saltou para 644 unidades. Assim, num intervalo de apenas 14 anos, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira apresentou um significativo aumento de 360%.

Outro dado interessante diz respeito à interiorização dessa rede. Em 2002, havia 119 municípios contemplados com unidades em seus territórios. Em 2016, esse número subiu para 568 municípios, o que representa um aumento de 377%.

Consequentemente, ao dar vazão a esse processo de expansão e interiorização, chegando às diversas regiões e realidades socioeconômicas do país, tornou-se fundamental a articulação de mecanismos capazes de garantir o fortalecimento das condições materiais e pedagógicas, que possibilitassem a manutenção de padrões mínimos de qualidade aliados à equidade para acesso, permanência e êxito dos educandos.

É precisamente nesse ponto que as diversas modalidades da assistência estudantil se configuram como elementos fundamentais para a própria existência do plano de expansão da Rede Federal de Educação, visto que tais ações se configuram como

um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (FONAPRACE, 2007, p. 1).

A assistência estudantil, estruturada em torno do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), ganhou destaque a partir de 2007, em muito, devido à diversificação do quadro de estudantes das instituições federais de ensino, produzida pela implementação das políticas de ações afirmativas, notadamente as reservas de vagas, cotas e ao processo de interiorização da Rede Federal, o que, além de garantir

o acesso a grupos antes excluídos, trouxe a necessidade de criação de ações que garantissem a manutenção e permanência desses cidadãos no plano educacional.

Assim, o PNAES, instituído pelo Decreto Presidencial nº 7.234, de 19 de julho de 2010, emerge como política de governo que visa criar condições de permanência do estudante, combatendo a evasão dos educandários federais.

A cada instituição de ensino federal, garantida sua autonomia didática, financeira e organizacional, ficou estabelecida a responsabilidade de criar programas que resultassem no cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo PNAES.

Um dos principais focos da política se refere à manutenção financeira dos estudantes nas instituições, pois, embora sejam órgãos públicos, muitos desses estudantes não têm condições, ou apresentam diversas dificuldades para se manter estudando.

Sposito (2008, p. 59) define o PNAES como sendo

um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e “alguma capacidade de impacto”, compreende uma “dimensão ético-política dos fins da ação” e deve se aliar, necessariamente, a um projeto de desenvolvimento econômico-social e implicar formas de relação do Estado com a sociedade.

Uma busca pela expressão “Assistência Estudantil” em todos os encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), dos últimos 10 anos, não encontrou nenhum trabalho apresentado em seus Grupos de Trabalho que, de forma direta, tenha acolhido tal discussão.

No repositório de Periódicos da CAPES, a busca pela mesma expressão retomou, em outubro de 2015, um total de 34 referências. Uma nova busca no mesmo repositório, em agosto de 2016 retomou, surpreendentemente, apenas 26 trabalhos. Ou seja, considerando que ambas as buscas nesse repositório ocorreram na base completa de dados, o que houve foi uma redução de mais de 26% no número de trabalhos

classificados pelo portal, como tratantes da Assistência Estudantil. Os motivos para tal redução ainda permanecem desconhecidos. Em sua quase totalidade, estes trabalhos estão relacionadas à Assistência Estudantil nos cursos superiores. E seus campos de estudo privilegiados foram as universidades.

Quando da primeira busca no repositório, ocorrida em 2015, a única exceção a essa regra havia sido o trabalho de dissertação de Noro (2012) que tem como título *Gestão de Processos Pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência* e utilizou como locus de pesquisa, o campus Sapucaia do Sul, do Instituto Federal Sul Rio-Grandense. Essa pesquisa privilegiou a metodologia qualitativa, lançando mão de Grupo Focal e de reuniões com professores do curso PROEJA Técnico em Administração. A temática da Assistência Estudantil é mostrada pela pesquisadora como um elemento positivo no combate à evasão escolar do grupo pesquisado, contudo, por não ser o foco do trabalho, não existe um olhar mais detido sobre a temática.

Já na pesquisa realizada em 2016 foi encontrado também o trabalho de Felipe (2015) intitulado *Assistência estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão de curso*, onde o autor se propõe a fazer uma reflexão acerca do impacto dos serviços e ações de assistência estudantil para a permanência e a conclusão dos cursos dos estudantes do Instituto Federal Fluminense (IFF).

O autor inicia fazendo uma revisão bibliográfica sobre o tema e também evidencia a escassez de produções correlatas. Na sequência ele busca demonstrar como certos equívocos na implementação das ações de assistência estudantil podem produzir resultados negativos para a trajetória acadêmica dos estudantes, embora conclua que estas ações, via de regra, conseguem contribuir para a permanência escolar.

Nessa segunda análise do repositório da CAPES, dos 26 trabalhos retomados pela busca do termo assistência estudantil, apenas 14 versavam, realmente, sobre a temática. E, à exceção dos já mencionados trabalhos de Noro (2012) e Felipe (2015), todos privilegiam, como *locus* de pesquisa, o ensino superior das universidades.

Certamente, o fato dos Institutos Federais só terem sido criados em 2008 contribui para o incipiente interesse acadêmico pelas temáticas relacionadas a essa instituição. Contudo, como já salientado, é preciso ter claro que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a qual pode ser considerada a base da constituição dos atuais Instituto Federais, já é mais que centenária, o que, de algum modo, deveria ter contribuído para uma maior presença de assuntos relacionados a essa instituição nos fóruns de debate acadêmico.

No total, o levantamento realizado em 2015 no repositório do Periódicos CAPES retomou 14 artigos, quatro teses de doutorado, 14 dissertações de mestrado e dois livros.

A dissertação de Gaeff (2014) buscou investigar a temática da política de assistência estudantil na Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul. Na consecução dessa pesquisa deu-se destaque à constituição da política de assistência estudantil da UFRGS junto a alunos egressos de escola pública, buscando analisar a realidade concreta dessa política, seus significados, importância e materialidade na vida desses educandos.

O trabalho de Gaeff discorreu sobre significados da política de assistência estudantil, sua materialidade, o direito à educação e a permanência na universidade, além das cotas. No aspecto metodológico, tratou-se de uma pesquisa qualitativa com dados quantitativos, fundamentada no método dialético-crítico e no materialismo histórico. A autora utilizou a análise de conteúdo para compreender os dados coletados. Os resultados desta pesquisa demonstraram a instabilidade da Política de Assistência Estudantil na UFRGS que, segundo a pesquisadora, “[...] ora garante a permanência do aluno ora o exclui devido a inúmeros aspectos que condicionam a continuidade dos benefícios oferecidos, como a precariedade das ações que visam à permanência e o preconceito” (GAEFF, 2014, p. 12).

A autora observa que a construção da política de assistência estudantil se instaurou sob influências de organismos internacionais, cujas lógicas concebem a educação como mercadoria e acreditam que

as políticas sociais devam ser focalizadas. Derivando daí que a educação deve atender às demandas do mercado em detrimento de uma formação compromissada com a criticidade. Segundo argumenta, também em decorrência dessa influência internacional, a política de Assistência Estudantil não tem como objetivo abarcar a todos que dela necessitam para se manter na universidade.

A tese de doutorado de Kowalski (2012) intitulada *Os (des)caminhos da política de Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos* tem como objeto a política de assistência estudantil e a efetivação de direitos para os alunos que ingressam nas instituições federais de ensino superior, também no estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa, de cunho qualitativo, fundamentou-se no materialismo histórico e dialético, sendo que os referenciais teóricos que lhe deram base, se originaram das áreas da Educação, do Serviço Social e das Ciências Sociais. O problema de pesquisa da autora, bem como o objetivo central da pesquisa circundaram em torno da abordagem de como a política educacional de assistência estudantil se efetiva na garantia de direitos dos alunos de instituições federais de ensino superior do Rio Grande do Sul. Metodologicamente foram utilizados Grupos Focais com servidores técnico-administrativos em educação, gestores e alunos da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, além de análises em documentos institucionais, tais como resoluções, legislações, relatórios de gestão, tabelas de orçamentos e históricos institucionais. A análise de conteúdo também foi utilizada para abordagem dos dados coletados.

Os resultados, segundo a pesquisadora,

[...] permitem identificar que as medidas políticas adotadas pelos governantes nas últimas décadas incidem a contra-reforma universitária, que rebate na retração das políticas de educação superior para que se tornem mais diversificadas, flexíveis e competitivas com a contenção dos gastos, conforme as tendências do mercado. A assistência estudantil, como parte desse contexto, materializa-se como uma política sob a constituição de três fases distintas, as quais agregam vicissitudes históricas e políticas, advindas do processo de expansão

acelerado e redemocratização do ensino superior público no Brasil (KOWALSKI, 2012, p. 8).

Para a autora os limites das ações de assistência estudantil estão nos condicionamentos postos à equalização dos Direitos Humanos à educação que, dada a valorização de políticas neoliberais e da hegemonia dos mercados, associam a assistência estudantil à lógica de serviço e não de direito. Partindo dessa constatação, a presente pesquisa buscará apreender, dos sujeitos pesquisados, se estes também entendem a Assistência Estudantil por essa lógica do serviço, ou se o fazem pelo viés do direito.

Numa exceção aos estudos voltados para a Assistência Estudantil nas universidades públicas Federais, a dissertação de mestrado de Pereira (2014) intitulada *O acesso e permanência do aluno prounista na universidade privado-filantrópica brasileira* debruçou-se sobre as políticas de assistência estudantil no âmbito da rede privada, as quais visam o acesso e permanência do aluno advindo do Programa Universidade para Todos (PROUNI), do governo federal.

O estudo de Pereira (2014) foi pautado na análise da garantia do direito à educação superior. Também de caráter quali-quantitativo e fundamentado no materialismo histórico e dialético, apoiou-se em referenciais teóricos oriundos, principalmente, das áreas da Educação, Serviço Social e Ciências Sociais. O problema de pesquisa discute a maneira como as Universidades privado-filantrópicas da região metropolitana de Porto Alegre desenvolvem seus programas de assistência estudantil, no apoio ao acesso e permanência do aluno bolsista. Para atender ao problema de pesquisa, buscou desenvolver um estudo investigativo acerca da gestão dos programas de assistência estudantil, por parte das três universidades pesquisadas: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) de Gravataí e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

A pesquisa utilizou fontes advindas de entrevistas com as equipes técnicas, responsáveis pelos setores de bolsas de estudo de cada instituição, além de informações e dados obtidos por agências de pesquisa

do governo e nos sites das instituições estudadas. Também fez uso da análise de conteúdo para abordar os dados coletados.

Os resultados da pesquisa de Pereira demonstram o quanto políticas, programas, projetos e serviços prestados pelas instituições, nestas áreas, ainda são incipientes e

[...] requerem investimentos, tanto no que diz respeito ao apoio ao aluno bolsista quanto à composição das equipes de trabalho. A garantia do acesso e permanência à educação, por meio de programas como o PROUNI, ainda são muito frágeis, pois as instituições, na maioria, norteiam suas ações em práticas estritamente administrativas, com vistas a atender às determinações legais, deixando para segundo plano os aspectos humanos, sociais e culturais importantes (PEREIRA, 2014, p. 7).

Assim, Pereira chega à mesma conclusão de Kowalski (2012) argumentando que a construção das políticas de Assistência Estudantil estão alinhadas a pautas internacionais, onde a educação é tratada como uma mercadoria negociável, não obstante ser esse um direito social que deva ser garantindo, igualmente, para todos.

As diretrizes governamentais para Política Expansionista da Educação Superior orientam-se, segundo ambas autoras, pela lógica de mercado, que objetiva um processo acelerado de certificações em larga escala, com vistas a obter mais trabalhadores qualificados em tempo mínimo. Isso não seria possível sem a parceria entre o público e o privado.

Zalaf (2012) em sua tese de doutorado, intitulada *Reconhecimento e enfrentamento de necessidades de estudantes com uso problemático de drogas em moradia estudantil*, faz um estudo, de caráter exploratório e descritivo, que teve como objetivo geral, identificar e analisar os limites e possibilidades do Serviço Social da Coordenadoria de Assistência Social da USP, referente ao projeto “Na Boca do CRUSP Prevenção e Acolhimento”, quanto ao atendimento de necessidades de alunos e ex-alunos com uso problemático de álcool e outras drogas que eram, ou haviam deixado de ser, residentes na moradia estudantil da Universidade de São Paulo (USP), localizado na Cidade Universitária, em São Paulo.



Merece destaque o fato de a moradia estudantil universitária, embora não se constitua em uma realidade muito difundida entre as universidades brasileiras, ter uma atenção especial nos trabalhos que se debruçam sobre a Assistência Estudantil. Ademais, as antigas unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, notadamente as Escolas Agrotécnicas, já ofertavam esse tipo de auxílio a seus estudantes muito antes da criação dos Institutos Federais, o que põe em cheque a justificativa do pouco tempo de existência dos Institutos Federais como justificativa para a pouca existência de trabalhos que tratem da assistência estudantil nessas instituições.

Também chama atenção a concentração de trabalhos referentes à Assistência Estudantil na região sul do Brasil, com destaque para o Estado do Rio Grande do Sul, conforme se depreende da pequena mostra dos trabalhos pesquisados acima descritos.

Embora não conste na base de dados do repositório da CAPES, um trabalho extremamente alinhado com o que aqui se discute, foi desenvolvido do Queirós (2015) em sua dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Instituições Educacionais da Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), intitulada *O programa de assistência e apoio aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica do IFNMG – Campus Almenara: um estudo sobre a Educação Técnica de Nível Médio*.

Nessa pesquisa, a autora parte do pressuposto, confirmado ao final do estudo, de que o programa de assistência estudantil do IFNMG, campus Almenara, não abarca a totalidade dos alunos necessitados, assim como não atende às suas reais demandas. A pesquisa buscou problematizar a forma pela qual a permanência dos estudantes fora assegurada pelo referido programa, com o objetivo de “identificar os desafios e as contribuições deste para a permanência dos alunos da educação profissional técnica de nível médio” (QUEIRÓS, 2015, p. 6).

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, que utilizou como ferramentas metodológicas o levantamento bibliográfico, a pesquisa documental, bem como entrevistas semiestruturadas, com a

finalidade de identificar a opinião dos estudantes sobre o Programa de Assistência e Apoio vinculado à Política de Assistência Estudantil.

“A análise e interpretação dos dados foram realizadas por meio do método de análise de conteúdo e evidenciadas através de categorias de análise, gráficos, tabelas e inferências” (QUEIRÓS, 2015, p. 6). Numa linha argumentativa que se aproxima de Kowalski (2012), Queirós argumenta que os recursos alocados para a operacionalização do programa de assistência estudantil do IFNMG, campus Almenara, não guardam relação direta com o quantitativo de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, assim como não são parametrizados pela busca da satisfação plena de suas necessidades, por estarem intimamente relacionados com a compatibilização orçamentária.

Em suas conclusões, Queirós defende que, não obstante as dificuldades encontradas para a permanência dos alunos, fica evidente a importância do programa, visto que a maioria dos alunos contemplados, não vislumbrariam possibilidades de dar continuidade aos estudos sem o recebimento dos auxílios.

Dada a escassez de trabalhos acadêmicos que abordem, primordialmente, a assistência estudantil em Institutos Federais de Educação, o presente estudo se voltou para um levantamento de fontes de dados ou bibliográficas advindas de instituições ligadas à temática em tela, tais como o Fórum Nacional de Pró Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), a Rede Nacional de Extensão (RENEX) e os órgãos responsáveis pelos assuntos respeitantes à assistência estudantil nas Universidades e Institutos Federais. Também houve uma incursão nas bases legislativas federais para proceder o levantamento dos diplomas legais que se relacionem com essa temática.

O FONAPRACE foi criado em outubro de 1987 e congrega os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições de ensino superior – IES públicas do Brasil.

Esse fórum tem por objetivos: 1 – formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns

na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional; 2 – assessorar permanentemente a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); 3 – participar ativamente na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade acadêmica e científica, e comprometida com a sociedade que a mantém; 4 – promover e apoiar estudos e pesquisas na área de sua competência, realizar congressos, conferências, seminários e eventos assemelhados.

Embora a legislação brasileira trate os Institutos Federais como Instituição de Ensino Superior (IES), o FONAPRACE não abarca em seus quadros, os Institutos Federais, decorrendo daí que a abordagem da assistência estudantil nessa entidade é feita com foco exclusivo no ensino superior das universidades.

Ao completar seus 25 anos, a FONAPRACE lançou uma revista comemorativa (FONAPRACE, 2015). Essa foi dividida em duas grandes partes, sendo que a primeira delas trata da relação entre o FONAPRACE e a assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras, fazendo uma abordagem histórica desta relação, história essa que é vista como um processo ainda em construção. A segunda parte se propõe a apresentar múltiplos olhares sobre a assistência estudantil.

Essa segunda parte traz nove ensaios temáticos com concepções variadas respeitantes à questão a Assistência Estudantil, sendo que no primeiro, de autoria de Rosélia Pinheiro Magalhães e Antônio José Barbosa de Oliveira, denominado *Movimentos Sociais, formas de resistência e educação na construção da cidadania* os autores abordam o tema da resistência social e sua relação com os movimentos sociais. O segundo ensaio, de autoria de Rosélia Pinheiro de Magalhães traz como tema *Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil*. O terceiro ensaio, de autoria de Natalia Batista Vasconcelos, aborda diretamente a temática da assistência estudantil, e faz uma breve análise histórica dessa temática. O quarto ensaio, de autoria de Jennifer Christie do Nascimento Gonçalves Pinto e Amanda Silva Belo tem como título *A nova configuração da Assistência*

*Estudantil*. O quinto ensaio dessa segunda parte, sob autoria de Simone Barros de Oliveira e Melissa Welter Vargas aborda a temática da *Assistência Estudantil como espaço privilegiado de educação para os Direitos*.

Juliana Alvarenga Silvas e Maria Célia Nogueira Lima abordam, no sexto ensaio, o papel dos programas de Assistência Estudantil no contexto da expansão de direitos e da democratização das universidades públicas brasileiras. Já Clara Martins do Nascimento, no sétimo ensaio, trata de alguns elementos conceituais para pensar a política de Assistência Estudantil na atualidade. Os desafios de consolidar uma política estudantil analisados a partir da experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) são abordados por Telma Fernandes Barrionuevo Gil, no oitavo ensaio dessa segunda parte da revista.

Clara Martins do Nascimento e Ana Cristina Brito Arcoverde se debruçam, no nono e último ensaio, sobre o Serviço Social na Assistência Estudantil, traçando reflexões acerca da dimensão político-pedagógica desta profissão.

A FONAPRACE tem duas revistas comemorativas, respectivamente, dos seus 20 e 25 anos de criação. A revista comemorativa dos 20 anos é composta de um panorama histórico dessas duas décadas, além de abordar uma proposta do FONAPRACE para o plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Federais, datado de 2007 e uma coletânea de documentos legais e resumos de algumas reuniões de trabalho das diretorias regionais do FONAPRACE. Também são apresentadas algumas demandas respeitantes a matérias divulgadas na imprensa, relacionadas a moradias estudantis e à questão do investimento na assistência estudantil. Um artigo debatendo a questão da autonomia das instituições federais de ensino e uma apresentação temática intitulada “Dez Argumentos a favor da Gratuidade”, o qual traz o perfil socioeconômico dos alunos de graduação e o financiamento das IFES, também compõem essa revista.

Embora seja a entidade de congregação dos Pró-Reitores de Extensão, sendo estes os departamentos que acolhem a Assistência Estudantil na maioria dos Institutos Federais, a Rede Nacional de

Extensão (RENEX), não traz em seu sítio eletrônico, nenhuma abordagem direta acerca da assistência estudantil.

Num documento intitulado *Carta de Goiânia*, que se configura como documento final do XXXVI Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX), realizado em Goiânia, de 16 a 19 de novembro de 2014, aborda-se o termo “assistência estudantil” apenas indiretamente em seu 5º artigo, onde se lê:

Com vistas à efetivação do PNE, principalmente no que tange à política de expansão dos Cursos de Graduação das Universidades e Institutos Federais e CEFETs, sugere-se que o MEC empreenda esforços para distribuição de novos cursos e universidades nas regiões onde ainda não exista a oferta daqueles cursos efetivando um Sistema Público de Educação Superior. Neste sentido, especificamente em relação à Extensão, o FORPROEX deseja que tanto a assistência estudantil quanto as ações voltadas para o desenvolvimento social devem buscar a educação colaborativa, num gesto de solidariedade entre as Universidades Federais, Estaduais e Municipais (FONAPRACE, 2016).

No levantamento do arcabouço legal que cerca a temática da Assistência Estudantil, são encontrados dois documentos de maior relevância, sendo o primeiro deles a Portaria Ministerial nº 39, de 12 de dezembro de 2007, emanada do Ministério da Educação e que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Em seu preâmbulo, esse diploma diz está constituído com base na centralidade da assistência estudantil, como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como na sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal.

O Art. 1º institui o PNAES no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESU), do Ministério da Educação. Vale lembrar que os Institutos Federais estão ligados à Secretaria Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, e não na SESU. O Artigo 2º estabelece

que o PNAES deve se efetivar por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior. O Parágrafo único desse mesmo artigo define as áreas de ação da assistência estudantil no âmbito do PNAES, sendo elas: I – moradia estudantil, II – alimentação, III – transporte, IV – assistência à saúde, V – inclusão digital, VI – cultura, VII – esporte, VIII – creche e IX – apoio pedagógico.

No artigo 3º fica estabelecida a autonomia das IFES na execução das políticas de Assistência Estudantil, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas e as modalidades que atendam às necessidades identificadas junto a seus respectivos corpos discentes. No parágrafo 1º deste mesmo artigo ficou definido que as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

O artigo 5º desse diploma estabeleceu que as despesas do PNAES deveriam correr

[...] à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira (BRASIL, 2007).

Como alertado por Queirós (2015) essa necessidade de compatibilização orçamentária acabou acarretando em insuficiência de recursos para uma efetiva cobertura da assistência estudantil aos demandantes da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica.

O segundo, e mais importante documento disponível na base nacional, que trata da assistência estudantil é o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, de autoria do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que também dispõe sobre o PNAES.

Segundo esse decreto, são objetivos do PNAES (BRASIL, 2010):

1. Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
2. Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
3. Reduzir as taxas de retenção e evasão; e
4. Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O parágrafo 1º do artigo 3º deste diploma estabelece que as ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

É interessante notar que, diferentemente da portaria 39/2007, a portaria 7.234/2010 engloba, dentro da esfera do PNAES, a temática do acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Queirós (2015) ressalta que o PNAES só foi oficialmente instituído pelo Governo Federal com essa portaria 7.234 de 2010. Sua instituição foi fruto da convergência de duas ações. Por um lado, ocorreram fortes pressões de movimentos sociais, como foi o caso do FONAPRACE, que, baseados em estudos do perfil socioeconômico dos estudantes da universidade públicas brasileiras e prospecções de seu crescimento, apontavam a necessidade de políticas governamentais que fizessem frente às demandas das novas camadas sociais que adentravam as universidades (QUEIRÓS, 2015, p. 52).

Por outro lado, a autora destaca uma ação reflexiva do próprio governo, que chegou a conclusão de que os custos da evasão escolar, nas instituições federais, eram extremamente alto. Chegando a cerca de 9% (nove por cento) do orçamento anual dessas instituições (QUEIRÓS, 2015, p. 52).

### 3 A Assistência Estudantil no IFNMG

A política de assistência estudantil do IFNMG foi aprovada, *ad referendum* do Conselho Superior da instituição, por meio da Resolução CS. Nº 33/2012, de 03 de agosto de 2012.

Segundo estabelecido nessa normativa, a política de assistência estudantil do IFNMG é norteadada pelos seguintes princípios:

1. Igualdade de condições para acesso, permanência e conclusão com êxito dos discentes;
2. Redução das taxas de retenção e evasão escolar;
3. Orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania;
4. Atendimento especializado aos discentes com necessidades específicas;
5. Desenvolvimento de ações que promovam a convivência com a diversidade;
6. Atendimento aos discentes por meio de programas de assistência ao educando e assistência à saúde; e
7. Incentivo a educação física, intelectual, artística e cultural dos discentes.

Conforme ficou evidenciado na pesquisa que dá base para este texto, o ponto 4 desses princípios, que trata do atendimento às necessidades específicas dos discente, ainda é um grande problema para a política de assistência estudantil do IFNMG, visto que existe uma carência de pessoal especializado que inviabiliza o pleno atendimento desse item.

Os objetivos elencados pela normativa legal são:

1. Garantir, aos discentes em vulnerabilidade social, mecanismos que promovam condições socioeconômicas a fim de viabilizar a permanência e o êxito no percurso escolar.
2. Promover a formação do cidadão histórico-crítico oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país.
3. Possibilitar o acesso, a permanência e a conclusão com êxito dos discentes do IFNMG com vistas à inclusão social e democratização do ensino.



4. Assegurar aos discentes igualdade de oportunidades no exercício de suas atividades escolares.
5. Proporcionar aos discentes com necessidades específicas condições necessárias para seu desenvolvimento escolar, conforme legislação vigente.
6. Contribuir para a promoção do bem estar biopsicossocial dos discentes.
7. Contribuir para a melhoria do desempenho escolar, buscando minimizar a retenção e evasão;
8. Promover e ampliar a formação integral dos discentes, estimulando e desenvolvendo a criatividade, a reflexão crítica, as atividades e os intercâmbios: cultural, esportivo, artístico, político, científico e tecnológico.
9. Preservar e difundir os valores éticos de liberdade, igualdade, democracia e solidariedade; e
10. Assegurar a prestação de serviços com igualdade e/ou equidade.

Esses 10 objetivos se mostram satisfatoriamente amplos em sua cobertura. Pensar a assistência não apenas como um mecanismo de auxílio financeiro, embora este seja fundamental para a democratização do ensino, é o caminho correto para construir o que se estabelece no objetivo 2, que fala da promoção à formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país. Embora não esteja assim definido em nenhum marco legal, esse objetivo pode ser pensado como meta básica para a assistência estudantil ou quaisquer políticas de assistência social. A formação do cidadão histórico-crítico se constitui no caminho mais promissor para a superação das desigualdades sociais e, conseqüentemente, para a construção/difusão da plena cidadania.

Com vistas a alcançar tais objetivos, o Regulamento da Assistência Estudantil do IFNMG encontra-se constituído em torno de três programas, sendo o primeiro deles o Programa Universal, que é destinado a todos os discentes regularmente matriculados nos cursos presenciais da instituição. O segundo é o Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes, que visa ofertar auxílios para os discentes regularmente

matriculados nos cursos presenciais do IFNMG em situação de vulnerabilidade socioeconômica. E, por fim, o Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas, o qual tem por objetivo, garantir aos discentes regularmente matriculados nos cursos presenciais, ou semipresenciais do IFNMG, com necessidades específicas, condições que permitam o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. As ações estabelecidas por esse último programa estão a cargo do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), o qual conta com regulamentação própria.

O capítulo II do regulamento fala das modalidades de benefícios da Assistência Estudantil presentes no IFNMG. Segundo suas definições, esses benefícios são ofertados em forma de bolsas, auxílios e/ou atendimentos especializados.

O artigo 7º esclarece que o IFNMG entende a modalidade de bolsa, como sendo o benefício oferecido ao discente, em contrapartida à execução de atividades em programas que, para além da permanência, visem favorecer o êxito estudantil, numa perspectiva de interrelação com o ensino, a pesquisa e a extensão. Tais bolsas são ofertadas com base no mérito acadêmico.

Quanto aos auxílios, estes são definidos pelo regulamento, como sendo o benefício oferecido com a finalidade de subsidiar despesas relacionadas às necessidades básicas dos discentes, tais como alimentação, transporte, moradia e outras relacionadas às atividades escolares. Conforme estabelece, os auxílios que tenham por característica, a promoção da igualdade de condições para a permanência estudantil, são ofertados mediante critérios socioeconômicos estabelecidos pelo Comitê de Extensão (COEX) do IFNMG.

O Atendimento Especializado é definido, no artigo 9º do regulamento, como sendo as ações de acompanhamento social e pedagógico, além da assistência à saúde e do apoio psicológico aos discentes.

Segundo estabelecido no parágrafo 2º do artigo 8º, um mesmo discente do IFNMG pode acumular auxílios, mas isso fica condicionado

a parecer favorável da comissão local de assistência estudantil dos campi, ou órgão equivalente. Podem também acumular uma bolsa com auxílios. Entretanto, é vedado o acúmulo de bolsas.

Desse modo, a distribuição dos benefícios ofertados pela instituição encontra-se amparada em duas bases, quais sejam, a concessões à partir de critérios socioeconômicos e as concessões por mérito acadêmico. Essa divisão está formatada nas modalidades abaixo relacionadas.

### *3.1 Auxílios concedidos a partir de critérios socioeconômicos*

**Auxílio Transporte:** Modalidade que tem como objetivo disponibilizar auxílio financeiro para custeio do deslocamento do discente no trajeto Domicílio – Instituição de ensino. Visa também buscar parcerias junto a Rede Municipal e Estadual, com vistas à garantia de acesso pelo transporte público. O valor do auxílio financeiro corresponde, para os residentes no mesmo município do Campus, a até 30% do salário mínimo e, em municípios ou distritos diferentes, até 40% do salário mínimo vigente. Seu fornecimento é de periodicidade mensal, perdurando todo o período letivo. A distância mínima de 03 km (três quilômetros) no referido trajeto é uma exigência para se fazer jus ao benefício. O discente que tenha condições de acesso garantidas por ações oriundas de iniciativas municipais e/ou estatais, não pode ser beneficiado por este auxílio.

Este auxílio é um dos mais demandados pelos estudantes, dados os gastos com deslocamento até os campi, os quais, geralmente, se localizam em regiões mais afastadas dos centros comerciais das cidades que os sediam. O Campus Avançado Janaúba é uma das poucas exceções a essa regra, pois fica no centro da cidade, o que facilita o deslocamento até essa unidade, visto que as cidades costumam viabilizar alternativas de transporte até seus centros comerciais. Contudo, dadas as dificuldades com o transporte público, quando existe, e as carências financeiras que dificultam o custeio do deslocamento, os estudantes demandam muito desse tipo de auxílio.

Em 2016 o Campus Avançado Janaúba registrou 16 renovações para esse auxílio, tendo ampliado sua oferta a mais 7 estudantes, o que eleva a cobertura para 23 pessoas, mesmo número de estudantes identificados pela assistente social como necessitadas dessa modalidade de auxílio.

**Auxílio Moradia:** Objetiva assegurar auxílio financeiro para contribuir com despesas mensais referentes à moradia do discente oriundo de outros municípios e/ou que sejam naturais do município onde se localiza o Campus, oferecendo acompanhamento em todo o processo. O discente deve comprovar mensalmente os gastos referentes à moradia, via recibos ou notas e apresentar contrato de aluguel ou afim, no ato de inclusão nesta modalidade. O valor fixado para este auxílio deve ser igual ou inferior a meio salário mínimo vigente e não cobre, necessariamente, o valor total dos gastos com moradia; O discente adolescente deve apresentar termo de responsabilidade devidamente assinado pelos pais e/ou responsáveis no ato da inclusão neste benefício.

Este é um auxílio que sofre muito com as regras orçamentárias, principalmente com o princípio da anualidade. O problema é que o estudante precisa formalizar algum tipo de contrato para fazer jus ao benefício, pois é necessário prestar contas mensais da destinação do recurso. Geralmente esses contratos costumam ser anuais, como os editais de assistência estudantil são rodados ao longo do ano, e precisam ser renovados a cada ano, sempre ficam alguns meses em que o aluno fica descoberto frente a esse auxílio. O mês de janeiro é especialmente complicado, pois já encerrou a vigência do auxílio do ano anterior, e ainda não se iniciou o auxílio do ano vigente, pois, na maioria dos casos, trata-se de mês de férias escolares. Os editais começam a ser rodados, na melhor das hipóteses, em fevereiro ou março, sendo que os valores só serão efetivamente pagos, quando muito, em março ou abril, se não depois. Os estudantes precisam pagar os aluguéis em 12 parcelas, mas não recebe auxílio durante todo esse período.

A compatibilização orçamentária é indicada para justificar a carência na cobertura desse auxílio. Por ser de um valor um pouco maior

que muitos outros auxílios, a gestão acaba optando por conceder outros auxílios, com vistas a atender mais pessoas.

**Auxílio para Aquisição de Itens Escolares e Uniforme:** visa oferecer auxílio para custeio de itens escolares e uniforme. Tal concessão fica condicionada à análise do assistente social. Este auxílio foi concedido em 2016, a título de renovação, aos 34 discentes identificados como necessitados pelo setor de assistência social do campus.

**Auxílio Alimentação:** busca oferecer condições para o atendimento das necessidades de alimentação básica dos discentes do IFNMG em vulnerabilidade socioeconômica, de modo a contribuir para sua permanência e conclusão de curso na instituição. Tal benefício se caracteriza por oferecer auxílio financeiro para o discente; estabelecer, ou ampliar, a estrutura de produção e fornecimento de refeições à comunidade estudantil; estudar, fiscalizar e avaliar permanentemente a qualidade da alimentação, com o menor custo possível; promover acompanhamento nutricional dos discentes e promover campanhas de reeducação alimentar junto à comunidade estudantil.

Em 2016, o Campus Avançado Janaúba concedeu 22 renovações desse auxílio e ampliou a oferta para mais 20 novos beneficiados, em relação ao ano anterior. Contudo, conforme dados do relatório de Gestão de 2016, 23 estudantes ainda aguardam, em lista de espera, para serem contemplados com este auxílio.

**Auxílio Cópia e Impressão:** tem como objetivo, atender os discentes que necessitam de apoio para cópias e impressões de materiais didáticos específicos do seu curso, independente dos textos e materiais já disponibilizados em cada disciplina. Os estudantes têm direito a até 100 (cem) unidades de cópias e até 40 (quarenta) unidades de folhas impressas mensalmente, durante o período de até 01 (um) ano letivo. O regulamento estabelece que caso o *campus* não disponha de setor gráfico, o discente poderá receber auxílio financeiro para custear as despesas com cópia e impressão.

No caso específico do Campus Avançado Janaúba, este não dispõe de setor gráfico, o que leva à necessidade de implantação dos

auxílios em pecúnia. Em 2016 o campus registrou 32 renovações e 13 novas inscrições para essa modalidade de assistência, contudo, também registrou uma lista de espera de 25 docentes. O que leva a uma cobertura de 55 % da demanda.

**Auxílio Permanência:** Objetiva conceder auxílio financeiro para manutenção do discente na Instituição, buscando reduzir os índices de evasão decorrentes de dificuldades de ordem socioeconômica. O valor mensal máximo do benefício está estabelecido pelo regulamento em até 1,5 (um salário mínimo e meio) disponibilizado para auxílio alimentação, moradia e transporte entre outros.

Este é uma das mais completas modalidades de assistência estudantil, pois visa cobrir diversos gastos, com vistas a se aproximar de um pleno custeio das despesas estudantis. Contudo, por conta das compatibilizações orçamentárias, apenas dois estudantes foram contemplados com este tipo de auxílio em 2016, e ambos no sistema de renovação em relação ao ano anterior. Assim, a cobertura desse tipo de auxílio pode ser considerada extremamente baixa, e sua oferta está estagnada.

**Auxílio Financeiro para o Estudante do PROEJA:** objetiva a permanência dos discentes do Programa de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), tanto dos cursos Técnicos, quanto dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

**Regime residencial e regime semirresidencial:** (Modalidades não ofertadas em todas as unidades do IFNMG). Destina-se a discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. No regime residencial o aluno conta com alojamento, lavanderia, refeições e diversos tipos de apoio de uma equipe multidisciplinar de atendimento ao educando.

Apenas os campi Salinas e Januária oferecem o regime residencial, contudo, este está restrito aos estudantes do sexo masculino. Às mulheres, está autorizado a contemplação no regime semirresidencial, o qual é ofertado, além dos dois campi supra, no campus Almenara. Essa questão de gênero vivenciada nesse tipo de auxílio merece uma abordagem mais detida, o que se pretende fazer em trabalho posterior.

**Auxílio viagens:** Visa oferecer ajuda de custo para viagens acadêmicas, para participação em eventos de natureza acadêmica, científica, tecnológica, desportiva, artística e cultural. Busca, assim, contribuir para a formação do discente em sua totalidade, bem como para o melhorar o desempenho destes e da própria instituição nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão.

### *3.2 Os Auxílios concedidos por mérito acadêmico são:*

**Bolsa Monitoria:** objetiva conceder bolsas para desenvolvimento de ações de acompanhamento aos discentes (orientação profissional, acompanhamento da frequência, orientação aos discentes ingressantes, acompanhamento do desempenho escolar, monitoria, dentre outros). O valor máximo deste benefício está fixado em até 1 salário mínimo vigente, com a duração de até 1 ano letivo. O discente contemplado deve cumprir uma carga horária de até 20 horas semanais.

**Bolsas vinculadas a Projetos de Incentivo à Pesquisa ou Extensão:** tem como principais objetivos, possibilitar a concessão de Bolsas de Incentivo à Pesquisa e Extensão aos discentes devidamente matriculados na instituição, visando proporcionar ao discente bolsista, atividades que possibilitem o seu crescimento pessoal e profissional, bem como seu envolvimento com a comunidade, estimulando o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o mundo do trabalho, da pesquisa e da extensão. Segundo as normas institucionais vigentes, o bolsista deverá cumprir carga horária de até 20 horas semanais, vinculadas ao projeto de pesquisa ou extensão do qual faz parte. O valor desta bolsa e demais critérios são disposto em edital próprio e sua duração é de até 1ano letivo.

**Bolsa Treinamento:** objetiva a inserção do discente em atividades de educação em serviço nas dependências do IFNMG, visando a integração social e de aperfeiçoamento profissional e cultural, de modo a proporcionar a complementação do processo de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de atividades orientadas, vinculadas,

prioritariamente, à área de formação do discente. Segundo estabelece o parágrafo único do artigo 12º, o valor deste auxílio deverá ser de até 1 (um) salário mínimo vigente, com a duração de até 1 ano letivo, não sendo permitido concorrer novamente a esta modalidade de bolsa. A bolsa treinamento não pode exceder 20 horas semanais.

**Auxílio para participação em reuniões da Câmara de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE):** visa oferecer auxílio para ajuda de custo para viagens com vistas à participação nas reuniões da CEPE.

O **Atendimento Especializado** é realizado, notadamente, por meio dos programas abaixo listados.

**Programa de Incentivo à Formação de Cidadania:** tem a finalidade de incentivar o discente para que se integre ao contexto institucional, contribuindo para a sua formação integral cidadã e estimulando sua participação política e protagonismo nas organizações estudantis. Cria espaço para discussões e reflexões sobre equidade na instituição, respeitando-se a diversidade de etnia, gênero, religião, orientação sexual, idade, dentre outros.

**Programa de Assistência à Saúde e Apoio Psicológico:** tem como finalidade, prestar serviço de saúde em diversas especialidades (medicina, odontologia, enfermagem e psicologia) com a finalidade de promoção e assistência à saúde em regime ambulatorial, incluindo prevenção, tratamento e vigilância à saúde da comunidade discente. Além disso, visa garantir, através de apoio psicológico, o bem estar biopsicossocial dos discentes e a preservação da saúde mental, através de ações de natureza preventiva e interventiva, que respeitem a ética e os direitos humanos, e priorizem a multidisciplinaridade.

**Programa de Acompanhamento Pedagógico:** objetiva acompanhar e apoiar os discentes em seu desenvolvimento integral, oferecendo projetos de extensão, oficinas, minicursos, palestras e seminários elaborados a partir das demandas diagnosticadas no cotidiano institucional.

**Programa de Acompanhamento Social:** objetiva prestar serviços sociais, orientando indivíduos, famílias, comunidades e o próprio



IFNMG, sobre direitos e deveres (normas, códigos e legislação), serviços e recursos sociais, bem como programas de educação, através de visitas domiciliares e acompanhamento dos discentes, identificando a situação de vulnerabilidade social e encaminhando-os para os Programas de Assistência Estudantil.

**Programa de Incentivo à Educação Física, Intelectual, Artística e Cultural:** visa contribuir para a formação física e intelectual, com elementos de inclusão social, buscando colaborar na formação cidadã dos jovens e adultos. Busca garantir aos discentes, o pleno exercício dos direitos culturais, visando oferecer uma formação estética, de modo a incentivar o desenvolvimento da criatividade e do olhar analítico, além de promover a prática da sensibilidade, melhorar a auto estima e o aprimoramento do fazer artístico, a qualidade do desempenho acadêmico e produção do conhecimento.

O **Seguro Saúde**, tem como finalidade dar cobertura de seguro saúde a todos os estudantes, regularmente matriculados no IFNMG, sua cobertura abrange morte acidental, invalidez permanente total ou parcial causada por acidente, despesas médicas, hospitalares e odontológicas, em conformidade com o que estiver previsto na apólice de seguros da empresa contratada para este serviço. O regulamento da Assistência Estudantil prevê que o período de concessão deste seguro será de 12 meses ao ano e que tal seguro deverá atender a todos os discentes regularmente matriculados na instituição.

### *3.3 O Processo de Seleção*

O Artigo 27 do Regulamento da Assistência Estudantil do IFNMG (2012) estabelece que para ter direito à contemplação nos benefícios dentro do Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes, o discente precisa atender aos critérios definidos em editais especificamente lançados para este fim, devendo, necessariamente, estar regularmente matriculado em cursos regulares e presenciais do IFNMG e manter frequência mensal igual ou superior a 80% (oitenta por cento) do total das aulas ministradas.

Estabelece ainda que o pagamento dos auxílios deve ser efetivado por depósito em conta corrente ou emissão de ordem bancária, devendo ocorrer até o quinto dia útil do mês subsequente ao vigente. Conforme levantamento preliminar, essa periodicidade nem sempre é cumprida.

Um problema já mencionado para a política de Assistência Estudantil do IFNMG se concentra no que estabelece o parágrafo 2º deste mesmo artigo 27, onde ficou definido que “A vigência da concessão dos auxílios aos discentes [...] estará vinculada e condicionada ao período de concessão dos recursos orçamentários destinados pelo MEC/SETEC” (IFNMG, 2012).

Essa vinculação orçamentária acaba por limitar e impor uma sazonalidade no processo de concessão dos benefícios que, pressupõe-se, acaba prejudicando sua eficiência na garantia da permanência escolar.

No processo de seleção dos discentes devem ser utilizados critérios de cunho social e econômico. No que diz respeito aos critérios econômicos estes tomam por base o que estabelece o decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Com base neste decreto deverão ser atendidos, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita*, de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino.

Feita a análise socioeconômica, os discentes devem ser classificados nos seguintes grupos:

- 1. Índice de vulnerabilidade socioeconômica I:** situação socioeconômica considerada insuficiente para a manutenção do discente no IFNMG.
- 2. Índice de vulnerabilidade socioeconômica II:** situação socioeconômica considerada parcialmente insuficiente para a manutenção do discente no IFNMG.
- 3. Índice de vulnerabilidade socioeconômica III:** nível socioeconômico considerado suficiente para a manutenção do estudante no instituto, contudo, em situação emergencial haverá necessidade de apoio; nesses casos os discentes poderão receber um dos auxílios oferecidos.

**4. Não Prioritário:** situação socioeconômica considerada suficiente para a manutenção de estudante, não necessitando de nenhum tipo de auxílio financeiro por parte do IFNMG.

Na pesquisa dissertativa que dá sustentação a este texto, os estudantes relataram o sentimento de constrangimento pessoal, quando da participação nesses editais de seleção da assistência estudantil. Embora não relatem ser vítima de preconceitos por suas condições de assistidos, os estudantes relatam que o processo seletivo é um tanto quanto constrangedor. Principalmente no que tange à entrevista realizada junto ao assistente social do campus. Na percepção dos próprios estudantes, a necessidade de ter que comprovar sua pobreza, para fazer jus ao benefício, seria a causa maior dos constrangimentos com o processo seletivo. Nesse sentido, os estudantes se constroem mais com o processo, notadamente com a entrevista, que com o produto dele resultante.

Com relação ao processo seletivo da assistência estudantil, tanto os gestores e servidores do Campus Avançado Janaúba, quanto os da Reitoria, percebem as falhas e se propõem a envidar esforços na resolução das mesmas.

Como é próprio das pesquisas em humanidades, pode-se chegar ao final das mesmas com mais dúvidas que aquelas existentes no início. E muito mais dúvidas que certezas. A pesquisa de base deste texto não teve sorte diferente. Avolumam-se as dúvidas e apequenam-se as certezas. No campo das certezas, tem-se a convicção que, tanto as políticas afirmativas de expansão do direito ao acesso, quanto aquelas garantidoras da permanência escolar, precisam ser fortalecidas e ampliadas. A cidadania só iniciará a ser plena, no Brasil, a partir do momento em que todos tiverem garantidos, seus direitos civis, políticos e sociais. E isso passa pelo direito ao acesso, permanência e êxito educacional.

No plano das dúvidas, é preciso dizer que muitas delas se configuram em lacunas suscitadas no transcurso da pesquisa. E como tal, carece maior atenção em trabalhos posteriores, ou no levantamento de trabalhos já publicados sobre as matérias. Algumas dessas lacunas diz respeito à compatibilização orçamentária, que limita os recursos humanos

e financeiros destinados à assistência estudantil e impedem, na prática, uma efetiva cobertura que, em quantidade e qualidade, possa assegurar o custeio dos estudos para os educandos necessitados.

Com relação aos recursos humanos, as observações dos sujeitos da pesquisa dão conta de como a ausência de pessoal especializado tem atrapalhado a oferta de educação de qualidade para as pessoas com necessidades específicas na Rede Federal de educação. A temática da acessibilidade não pode se restringir a rampas e plataformas elevatórias. A assistência a esse público requer investimentos urgentes, principalmente na contratação de pessoal qualificado, bem como na qualificação dos demais servidores, para que, dentro de suas atribuições, possam atender esse público em suas variadas necessidades. Ou é assim, ou não se tem direito ao acesso, permanência e êxito para todos. Não se tem plena cidadania.

As questões relacionadas à falta de residência estudantil para as mulheres, nos campi em que essa modalidade de assistência é ofertado, também merece uma pesquisa que permita entender as causas, consequências e percepções advindas dessa situação.

As angústias pelo devir, se fazem especialmente amargas neste contexto em que os direitos sociais parecem estar sob fortes ataques de um governo federal, cuja legitimidade é questionada por muitos, inclusive por esse autor. Fica a grave dúvida de qual será o futuro das ações afirmativas, dos direitos sociais e da própria cidadania no Brasil. Que a dúvida se transforme em vigilância e que essa se converta em militância pela defesa, manutenção e ampliação desses direitos e da própria cidadania.

Por fim, vale lembrar as palavras de Anísio Teixeira, que, em 1947 proferiu um discurso, por ocasião do debate do capítulo de Educação e cultura da constituição do estado da Bahia, onde ele dizia que “sobre assunto algum se falou tanto no Brasil, e em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir” (TEIXEIRA apud SAVIANI, 2012).

Como pouco se realizou, que essa, e outras pesquisas, se somem na busca por desvelar as nuances dessa temática, de modo a oferecer

respostas para os anseios advindos não só da comunidade acadêmica, mas, principalmente, da sociedade brasileira. Respondendo, inclusive as questões que deram origem a esse trabalho. O direito à educação no Brasil é direito de quem? Em que consiste, realmente, ter esse direito garantido?

## Referências

BRASIL. *Constituição de 1988*: Constituição da República Federativa do Brasil. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

\_\_\_\_\_. *Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. *Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). 2007. Disponível <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf)>. Acesso em 02 de jul. 2016.

FELIPPE, Jonis Manhães Sales. Assistência estudantil no instituto federal fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão de curso. *Textos e Contextos*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 145-155, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/20388/13315>>. Acesso em: set. 2016.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). *FONAPRACE 20 Anos – 1987-2007*. 2007. Disponível em: <<https://fonapracenacional.files.wordpress.com/2014/08/fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-20-anos3.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). *Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares*. Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES-UFU, PROEX, 2012.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Assistência Estudantil*. Proposta pelo FONAPRACE e aprovado pela ANDIFES. Belém, julho de 2007. Disponível em: <[http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt\\_path\\_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=3508](http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=3508)>. Acesso em: ago. 2016.

\_\_\_\_\_. ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX, 36., 2014, Goiânia. *Carta de Goiânia*. Goiânia: FORPROEX, 2014. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/noticias/96-xxxvi-encontro-nacional-do-forproex-carta-de-goiania>>. Acesso em: 20 set. 2015.

GAEFF, Betina Alves. *A política de assistência estudantil na universidade federal: escola pública para o ensino superior*. 2014. 101 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/6786/1/000460805-Acessar+documento-0.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). *Regulamento da política de assistência estudantil do IFNMG*: Dispõe sobre a regulamentação da Política de Assistência Estudantil. 2012. Disponível em: <[documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt\\_path\\_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=14050](documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=14050)>. Acesso em: 2 jul. 2016.

KOWALSKI, Aline Viero. *Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos*. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5137/1/000438212-Texto+Completo-0.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. *Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência*. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <[www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36311/000817419.pdf?sequence=1](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36311/000817419.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 20 set. 2015.

PEREIRA, Larissa Ramalho. *O acesso e permanência do aluno prounista na universidade privado-filantrópica brasileira*. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <[repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5722/1/000456318-Texto+Completo-0.pdf](http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5722/1/000456318-Texto+Completo-0.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2015.

QUEIRÓS, Bruna Tatiane Moura de. *O programa de assistência e apoio aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica do IFNMG – Campus Almenara: um estudo sobre a Educação Técnica de Nível Médio*. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Instituições Educacionais) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Campus JK, Diamantina, MG, 2015.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SPOSITO, M. P. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. (Org.). *Políticas públicas, juventude em pauta*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa, 2008. p. 57-74.

ZALAF, Marília Rita Ribeiro. *Reconhecimento e enfrentamento de necessidades de estudantes com uso problemático de drogas em moradia estudantil*. 2012. 137 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7141/tde-19042012-080716/pt-br.php](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7141/tde-19042012-080716/pt-br.php)>. Acesso em: 20 set. 2015.





## Capítulo 4

### Os programas de incentivo a qualificação do IFNMG na perspectiva docente

*João Leandro Cássio de Oliveira  
Claudio Pinto Nunes*

#### 1 Introdução

Regulamentados pela lei 11.892/2008, os Institutos Federais têm sua forma de gestão equivalente ao de uma universidade federal, pois eles possuem autonomia financeira e patrimonial, atuam no tripé ensino, pesquisa e extensão com emancipação didática e pedagógica.

Em 2016 segundo a Rede Federal de Ensino Profissional, Científica e Tecnológica existem no país aproximadamente 600 unidades dos IFs. Diante da expansão e realidade dos Institutos Federais, temos através dessas entidades um enorme campo de exploração para pesquisas, o que nos possibilita levantar reflexões sobre a realidade profissional dos docentes inseridos nesse processo, já que a carreira federal de ensino é bastante procurada por professores de diversas áreas.

Oliveira (2010) apresenta de forma sucinta a diversidade da profissão docente, constituída por professores federais, estaduais e

municipais; professores concursados e não concursados; professores urbanos e rurais; professores das redes públicas e particulares e das redes patronais profissionais (Sistema S); e professores titulados e sem titulação. Essa situação origina planos de carreira distintos (ou ausência de planos), salários diferenciados e duplicação de jornada em carreiras diferentes: estadual/municipal; pública/privada; educação básica/educação superior.

Através do parágrafo anterior podemos estabelecer um paralelo com os professores dos Institutos Federais no que tange a carreira. Os IFs possuem professores graduados; especialistas; mestres; doutores; pós-doutores e titulares, estes profissionais se dividem nas categorias de efetivos, substitutos e temporários, professores com perfil de pesquisa, de extensão, de campus rurais ou urbanos. Os IFs possuem variados perfis de docentes, o que aumenta muito o cuidado na criação de políticas de qualificação que realmente atendam as especificidades desta diversidade de perfis.

Partindo da premissa que os Institutos Federais possuem em seu corpo docente profissionais da área do ensino sem titulações acadêmicas, como mestrado, doutorado e pós-doutorado, e que na gestão de tais entidades existem políticas que fomentam programas de incentivo à qualificação, a proposta desta pesquisa justifica-se como fundamental ao se nortear a seguinte questão: como os professores vivem a política de gestão de qualificação dos Institutos Federais?

Este trabalho tem por objetivo compreender a política de qualificação docente a partir da perspectiva dos próprios docentes, pretendendo especificamente:

- Analisar como esta qualificação contribui para carreira do professor, assim como para o Campus;
- Verificar como o programa se efetiva do ponto de vistas dos sujeitos envolvidos;
- Discutir a importância do investimento em qualificação docente.

## 2 Metodologia

Esta pesquisa constitui como estudo de caso. Para Yin (2001), trata-se de um método de investigação empírica através de um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto real. A experiência profissional e inquietação do pesquisador motivou a vontade de analisar e descrever a política de qualificação docente no IFNMG, aprofundando especificamente no *campus* Almenara.

Stake (1994) e Yin (2001) também explanam sobre o estudo de caso. O primeiro mostra que esse método pode ser representado por três tipos: caso intrínseco, caso instrumental e caso coletivo. Já o segundo afirma que o caso pode ser único ou múltiplo.

A presente pesquisa se caracteriza como estudo de caso do tipo avaliativo, pois, a partir da análise da política de qualificação dos docentes do IFNMG *campus* Almenara, será possível compreender as nuances e a funcionalidade dos programas de qualificação do IFNMG.

Para aprofundar a investigação do estudo de caso, esta pesquisa assume como referencial a Epistemologia Qualitativa. González Rey (2005, p. 5) define a Epistemologia Qualitativa como o “caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se apresenta”.

A proposta da Epistemologia Qualitativa aplicada a este trabalho se justifica pela busca de uma reflexão crítica a partir das análises dos sujeitos envolvidos nas políticas de qualificação docente no IFNMG, ao passo que tal metodologia consiga respostas que outras metodologias não explicam satisfatoriamente.

Rey (2005) considera que a Epistemologia Qualitativa deva ter um viés de interpretação do conhecimento, o que pressupõe como produção a compreensão desse conhecimento. Ele ainda completa afirmando não se tratar da apresentação da realidade, até porque “a realidade é parcial e limitada de nossas próprias práticas”. O que fortalece a busca por uma compreensão mais profunda, principalmente na análise qualitativa da

singularidade da qualificação de professores do IFNMG em Almenara implica.

Dessa forma, a Epistemologia Qualitativa, e sua junção com o Estudo de Caso, que busca investigar um fenômeno com profundidade, constitui um bom embasamento de investigação a este trabalho, o que nos permitirá responder o problema proposto e os objetivos da pesquisa.

### 3 Levantamento das informações e dados

A primeira perspectiva de levantamento das informações trata-se da análise documental, ou seja, fazer a descrição e análise de documentos pertinentes ao objeto de estudo, como: leis, decretos, políticas, documentos institucionais. Com intuito de identificar a gestão, metas e objetivos traçados, serão utilizados todos os documentos do IFNMG e MEC para verificarmos a maneira como se dá a qualificação de docentes nos Institutos Federais.

Para complementação das informações, foi utilizada uma metodologia de produção de informações qualitativas, a “conversa interativo-provocativa” (CIP) conforme utilizada por Nunes (2011). A CIP foi usada no levantamento das informações junto aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Os sujeitos deste estudo são: servidores do IFNMG *campus* Almenara que estão ou passaram por qualificação (Mestrado e Doutorado) concomitante a suas atividades de ensino, ou seja, docentes que, de alguma maneira, necessitavam usufruir dos programas de qualificação docente desta entidade, para atender à demanda por desenvolvimento profissional docente.

Segundo Nunes (2011, p. 63) “as *conversas interativo-provocativas* têm por objetivo a livre expressão dos sujeitos da pesquisa”. Para Nunes (2011) este tipo de instrumento é previamente organizado por roteiro que dá estruturação a uma comunicação/conversa, na qual o pesquisador e os sujeitos se envolvem de forma com que primeiro, através da CIP, busque elementos-base para elaboração do caráter construtivo das informações.

Neste trabalho as *conversas interativo-provocativas* ocorreram com 15 professores do IFNMG, lotados no *campus* Almenara. Todas as conversas foram individuais, com a participação apenas do pesquisador e do sujeito, objetivando assim uma maior espontaneidade na conversa. O roteiro semiestruturado encontra-se no apêndice A deste trabalho.

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), veio institucionalizar oficialmente a rede no âmbito do sistema federal de ensino como Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com vinculação ao Ministério da Educação, sendo composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca e de Minas Gerais e por 24 Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais.

A mesma lei ainda estabelece em seu texto que o Instituto Federal deve constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes.

Segundo o MEC (BRASIL, 2016) os Institutos Federais cobrem todo o território nacional atingindo um número de 644 unidades, contribuindo para a qualificação de profissionais para diversos setores da economia brasileira, produzindo pesquisa e serviços no fomento do setor produtivo.

#### **4 O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)**

O IFNMG foi instituído através da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, com a relevante missão de promover uma educação pública de excelência por meio da junção indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, interagindo pessoas, conhecimento e tecnologia,

visando a proporcionar a ampliação do desenvolvimento técnico e tecnológico.

A instituição abrange 126 municípios, distribuídos em três mesorregiões – Norte de Minas, parte do Noroeste e parte do Jequitinhonha. Ou seja, uma área total de quase 200.000 km<sup>2</sup> e uma população de mais de 2 milhões de habitantes (IBGE, 2015). A figura 1 a seguir mostra a zona de abrangência (seja dos 11 campi como os polos de Ensino à distância) do IFNMG no estado de Minas Gerais:

Atualmente a Instituição é constituída por onze *campi* que abarcam todo o Norte do Estado de Minas Gerais. Os *campi* que compõem o Instituto estão nas seguintes cidades: Almenara, Arinos, Araçuai, Diamantina, Janaúba, Januária, Montes Claros, Pirapora, Porteirinha, Salinas e Teófilo Otoni.

#### 4.1 IFNMG *Campus Almenara*

O IFNMG, *campus Almenara*, iniciou oficialmente suas atividades em 21 de outubro de 2010, através da portaria n° 108 de 29 de janeiro de 2010, do então ministro, Fernando Haddad, publicada no diário Oficial de 1° de fevereiro de 2010, página 15, seção 10. O IFNMG é uma instituição de educação que oferta cursos técnicos nas modalidades: integrado ao ensino médio, concomitante e subsequente.

Segundo o IFNMG/Almenara (2014), na modalidade integrado ao ensino médio, o aluno faz simultaneamente o ensino médio e o curso técnico da área escolhida. A modalidade concomitante exige que o aluno esteja cursando a 2<sup>a</sup> ou 3<sup>a</sup> série do ensino médio, em outra instituição de ensino; paralelamente, ele faz o curso técnico no IFNMG/Almenara. Para se matricular na modalidade subsequente, é necessário que o aluno já tenha concluído o ensino médio.

O *campus* também conta com cursos superiores nas modalidades tecnológico e bacharel. Sendo assim, o *campus Almenara* visa o trabalho em benefício da consolidação e do fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais locais, identificados com base no

mapeamento das potencialidades do desenvolvimento socioeconômico e cultural da região.

A abrangência geográfica do IFNMG, *campus* Almenara compreende a região do Baixo Jequitinhonha, sendo esta formada por 16 municípios, que cobrem uma área de 15.439,2 km<sup>2</sup> e uma população de, aproximadamente, 180 mil habitantes (IBGE, 2015). O município de Almenara, distante 722 km de Belo Horizonte, possui uma população de 41.296 habitantes (82% urbana) e uma área de 2.294 Km<sup>2</sup> (IBGE, 2015).

Atualmente, segundo a Direção de Ensino do IFNMG/Almenara (2016) o corpo docente é formado por 61 professores, que estão distribuídos entre as modalidades de cursos Técnicos Integrados e Subsequentes; e cursos superiores Bacharelado e de Tecnologia.

## 5 Os Sujeitos da Pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa se deu na cidade de Almenara, MG, região do Vale do Jequitinhonha, no Campus do IFNMG, no âmbito das políticas de qualificação docente do presente Instituto Federal. A opção por este *campus* se deve ao fato de o pesquisador ser professor desta instituição e pela singularidade do *campus* em relação aos demais campi do mesmo Instituto.

Retratando especificamente o nosso sujeito de estudo, de acordo com a Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP/IFNMG, 2014) temos atualmente 665 docentes distribuídos pelos onze campi e reitoria. Dos 665 professores, temos as titulações variando entre graduados e doutores.

Em se tratando do recorte exclusivo de nossa pesquisa, de acordo com o IFNMG (2016), através do Departamento de Ensino do *campus* Almenara, o corpo docente é formado por 61 professores, distribuídos entre profissionais efetivos e substitutos, sendo 1 com graduação, 15 especialistas, 35 mestres e 10 doutores.

Ainda com informações da Direção de Ensino do Campus Almenara (2016), tem-se atualmente 19 professores do *campus* em qualificação (mestrado ou doutorado). Dos quais foram feitas, através da

CIP, 15 conversas. Não foi possível conversar com os quatro restantes, pois dois deles estão afastados e residem a quase mil quilômetros de Almenara e os outros dois por impossibilidade de agenda para a Conversa interativo-provocativa.

Mantendo o anonimato dos participantes da pesquisa, apresentamos a seguir algumas informações e como cada um deles se enquadram no perfil de sujeito deste trabalho. Os sujeitos serão identificados de “A a O” em ordem alfabética, as informações serão apresentadas em forma de tabela, assim acreditamos que fica mais sucinto, já que se trata de 15 participantes, além de uma maior facilidade de entendimento por parte do leitor. A tabela 1 vai nos apresentar os perfis dos sujeitos:



Tabela 1: Perfis dos Sujeitos da Pesquisa

Sujeito	Graduação	Qualificação	Tipo	Ingresso	Afastado	PBQS	RSC	Tempo IF	Área	Função <sup>1</sup>	Distância aproximada de Almenara (km)
A	Bacharel	Mestrado	Acadêmico	Ampla concorrência	Não	Não	II	19 meses	Técnica	Sim	700
B	Licenciatura	Doutorado	Acadêmico	Ampla concorrência	Não	Não	N	8 meses	Prope-déutica	Não	1000
C	Licenciatura	Doutorado	Acadêmico	Ampla concorrência	Sim	Sim	III	32 meses	Prope-déutica	Não	700
D	Licenciatura	Doutorado	Acadêmico	Ampla concorrência	Não	Não	III	19 meses	Prope-déutica	Não	1000
E	Bacharel	Doutorado	Acadêmico	Ampla concorrência	Não	Sim	III	9 meses	Técnica	Não	600
F	Licenciatura	Mestrado	Acadêmico	Ampla concorrência	Não	Não	N	8 meses	Prope-déutica	Não	300
G	Licenciatura	Mestrado	Acadêmico	Ampla concorrência	Não	Não	II	19 meses	Prope-déutica	Não	600
H	Bacharel	Doutorado	Acadêmico	Ampla concorrência	Sim	Sim	III	23 meses	Técnica	Não	1300
I	Bacharel	Mestrado	Profissional	Ampla concorrência	Não	Não	N	8 meses	Técnica	Não	600
J	Bacharel	Mestrado	Acadêmico	Convênio	Não	Não	II	32 meses	Técnica	Sim	300
K	Bacharel	Doutorado	Acadêmico	Ampla concorrência	Não	Sim	III	10 meses	Técnica	Não	1300
L	Licenciatura	Doutorado	Acadêmico	Ampla concorrência	Não	Não	N	8 meses	Prope-déutica	Não	1300
M	Licenciatura	Doutorado	Acadêmico	Ampla concorrência	Sim	Sim	III	60 meses	Prope-déutica	Não	700
N	Bacharel	Mestrado	Acadêmico	Ampla concorrência	Não	Não	N	9 meses	Técnica	Não	700
O	Licenciatura	Mestrado	Acadêmico	Convênio	Não	Sim	II	37 meses	Prope-déutica	Não	300

Fonte: Dados da Pesquisa

<sup>1</sup> A coluna “FUNÇÃO” indica se o sujeito tem alguma função gratificada, o que representa coordenação de cursos, coordenação de pesquisa ou extensão.

O *campus* IFNMG em Almenara classifica os professores em duas grandes áreas, a saber: a) Propedêutica; e b) Técnica. A área propedêutica abrange profissionais da Química, Biologia, Física, Matemática, História, Letras, Geografia, Filosofia, Sociologia, Línguas, já a área Técnica abrange profissionais de Enfermagem, Administração, Zootecnia, Agronomia, Informática.

De acordo com o IFNMG (2016), a entidade conta com os seguintes programas de qualificação de seus docentes: MESTRADO INTERINSTITUCIONAL (MINTER) E DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER); PROGRAMA DE BOLSAS PARA QUALIFICAÇÃO DE SERVIDORES (PBQS); PROGRAMAS DE AFASTAMENTO; CONVÊNIOS E AFASTAMENTO PARCIAL DOCENTE. Estes programas não são excludentes entre si, pode um docente participar de algumas dessas modalidades simultaneamente.

Portanto, são esses os sujeitos da pesquisa, são eles os responsáveis que forneceram as informações para que possamos responder o problema de pesquisa e analisar os programas de qualificação docente do IFNMG no caso específico do *campus* Almenara.

Rey (2005) ressalta que um trabalho de estudo de caso ganha legitimidade, quando apresenta singularidade. Assim, a singularidade pode ser avaliada pelos seguintes critérios em nosso trabalho:

Qualificação docente dos Institutos Federais, nenhuma pesquisa foi encontrada com este tema;

Até meados da década de 2000 as instituições de federais de ensino (superiores ou técnicos) se encontravam concentradas nas regiões mais ricas do país. Os Institutos Federais contribuíram para a interiorização do acesso ao ensino público federal, o *campus* do IFNMG Almenara representa esta realidade;

Almenara é um município localizado no Baixo Vale Jequitinhonha em Minas Gerais, reconhecidamente uma das regiões carentes do Brasil. A dificuldade de locomoção para os grandes centros é enorme, devido a distância e a falta de transporte (aéreo e pouca opções de transporte rodoviário);

A Rotatividade docente no IFNMG/Almenara é muito alta. Segundo a Direção de Ensino do presente campus, somente em 2015 houveram aproximadamente 25 substituições (saídas e chegadas) de professores;

Portanto, diante do pesquisado acreditamos que o estudo de caso nos permite concentrarmos na qualificação docente do IFNMG e identificar, ou tentar identificar, os diversos processos que interagem no contexto desta qualificação pela perspectiva do professor do Campus Almenara.

## **6 O perfil dos professores dos Institutos Federais**

Os Institutos Federais foram criados através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Tais entidades são consideradas ímpares na educação brasileira, já que têm uma estrutura parecida às das universidades, mas que, além do ensino superior e da pós-graduação, oferecem ensino médio e técnico também, o que possibilita ao professor trabalhar em diversas funções que vão desde a formação do técnico à possibilidade de formação de um doutor, em um prisma denominado verticalização do ensino.

A Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que regulamenta o plano de carreira e cargos de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico e sobre o plano de carreira de magistério do ensino básico federal, define os parâmetros profissionais da carreira do professor dos Institutos Federais. Como todo servidor público, o professor do IF passa por um concurso público para ingressar no nível 1 da classe D I.

Os professores dos Institutos Federais ainda contam com a concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC). O RSC, para fins da Retribuição por Titulação (RT), é um processo pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico, conforme disposto na Lei nº 12.772/2012.

O RSC permite ao professor do Instituto Federal pleitear a RT de uma categoria acima, sem ainda ter de fato esse título. Por exemplo, um especialista pode entrar com a documentação e pedir a equivalência da RT de um Mestre, um Mestre pode pleitear a equivalência de uma RT de Doutor.

Os professores dos IFs podem aqui ser chamados de “híbridos” já que um mesmo profissional pode lecionar no ensino médio de primeiro ano, como em uma pós-graduação *stricto sensu*. Estes profissionais são estimulados a qualificação (mestrado e doutorado), dispõem de laboratórios, estruturas para pesquisa e extensão, cargas horárias de trabalhos flexíveis que permitem a eles prepararem suas aulas e terem vida pessoal tranquila. Como visto neste tópico a qualificação na carreira do docente do Instituto Federal é fundamental, assim o próximo tópico nos mostrará a importância da qualificação docente.

## 7 Os programas de qualificação

A seguir iremos apresentar os programas de qualificação docente do IFNMG, são eles: DINTER e MINTER; BOLSAS PBQS; PROGRAMAS DE AFASTAMENTO; CONVÊNIOS E AFASTAMENTO PARCIAL DOCENTE.

Para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Minter e Dinter são definidos como:

[...] Mestrado Interinstitucional (Minter) e Doutorado Interinstitucional (Dinter) são turmas de mestrado acadêmico e de doutorado conduzidas por uma instituição promotora (nacional) nas dependências de uma instituição de ensino e pesquisa receptora, localizada em regiões, no território brasileiro ou no exterior, afastadas de centros consolidados em ensino e pesquisa (CAPES, 2015).

Segundo o IFNMG (2015), os programas de Minter e Dinter são feitos através de uma parceria entre o IFNMG e uma Universidade que oferecerá o programa de mestrado e/ou doutorado. Os professores

do IFNMG passam por processo seletivo interno, ou seja, somente professores da instituição participam do processo. Tudo é organizado e conduzido pela universidade que oferece o mestrado ou doutorado.

O Programa de Bolsas para Qualificação de Servidores (PBQS) do IFNMG é amparado legalmente pela Resolução nº 28/2013, de 29 de novembro de 2013, do Conselho Superior do IFNMG.

De acordo com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFNMG (PROPI), o PBQS é uma ação conjunta dentre os *campi* com a Reitoria e visa estimular/apoiar a formação dos servidores do quadro efetivo do IFNMG em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, através da concessão de bolsas de estudo.

A dotação orçamentária da bolsa PBQS é feita por *campi*, ou seja, cada Campus de acordo com seu orçamento destina um valor suficiente para fomentar a qualificação do servidor/estudante por um ano, isso faz com que cada Campus tenha um número específico de bolsas ofertadas.

Atualmente a bolsa PBQS tem um valor mensal de R\$ 800,00 (oitocentos reais) que vale para um ano, podendo ser renovada anualmente de acordo com o prazo da qualificação em que o docente se encontra matriculado. Segundo a PROPI/IFNMG o *campus* Almenara em 2016 possui 12 professores que recebem a bolsa PBQS, sabendo que são 19 professores em qualificação 7 destes docentes estão se qualificando sem este incentivo.

Sobre o Afastamento, a Portaria nº 1, de 02 de janeiro de 2013, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais apresenta o objetivo do afastamento para participação em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* e pós-doutorado aos servidores docentes do IFNMG é garantir a eficiência na aplicação das políticas de desenvolvimento de pessoal no âmbito do Serviço Público Federal.

Segundo IFNMG Almenara (2014) caracteriza-se como afastamento para qualificação docente a dispensa temporária do exercício das atividades para participar de diferentes modalidades de aperfeiçoamento e qualificação, que venham a contribuir para o desenvolvimento, melhoria, eficiência e qualidade dos serviços prestados.

Os Convênios. A PROPI/IFNMG define os convênios para qualificação como acordos de cooperação que objetiva a oferta de qualificação nas modalidades de mestrado e doutorado para docentes do IFNMG. Esses acordos são feitos com entidades de ensino que oferecem especialização *stricto sensu*, como, por exemplo, as universidades. As universidades oferecem uma seleção específica para docentes do IFNMG em seus programas de qualificação e em contrapartida o IFNMG entra com sustentação financeira de uma turma específica.

Nesta modalidade de estímulo a qualificação, segundo a Direção de Ensino do IFNMG/Almenara (2016), o campus possui dois professores matriculados em convênios com programas de pós-graduação *stricto sensu*.

O Afastamento parcial se dá por meio de uma organização de horários de atividades do professor no exercício profissional, de modo que a cada semestre ocorre uma flexibilização de seus horários de aulas e demais atividades no campus do IFNMG, afim de possibilitar ao docente viajar semanalmente para participar do programa de qualificação ao qual está inserido.

De acordo com a Direção de Ensino do *campus* Almenara, para esta modalidade não existe uma regulamentação específica, o que existe é um acordo tácito entre a Direção de Ensino, Coordenação de Ensino, Coordenação de Curso e o Professor em qualificação.

O acordo tácito faz com as aulas do docente no IFNMG sejam estruturadas e organizadas de forma que o professor possa conciliar seu trabalho com sua qualificação, sem prejuízo ao ensino.

## **8 Reflexões sobre a perspectiva dos professores pesquisados**

### *8.1 A CIP – Sujeitos (professores do IFNMG/Almenara)*

Conforme explicado anteriormente, o universo da pesquisa está baseado na conversa com 15 professores do IFNMG campus Almenara, todos são efetivos e estão matriculados em programas de pós-graduação *scriptu senso*, sendo 7 em mestrado e 8 em doutorado.

A aplicação da CIP se deu individualmente, pelo fato de não conseguirmos reunir todos os sujeitos de uma só vez e, principalmente, por acreditar que individualmente possa-se absorver maiores informações e captar com mais critério a subjetividade de cada sujeito.

Dos 15 sujeitos, 14 estão participando de algum programa de qualificação docente do IFNMG, isso dá base para que possamos analisar o funcionamento destas políticas a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos.

O primeiro passo de análise da CIP foi sobre o conhecimento de cada sujeito em relação aos programas de qualificação do IFNMG. 3 sujeitos disseram que não conheciam tais políticas, 12 responderam que a gestão do campus não lhes informou sobre tais existências.

Através da conversa, percebeu-se que a maioria dos sujeitos estava insatisfeita com a falta de informação da existência dessas políticas no Instituto, logicamente, a partir da interação e do início das atividades como docentes, estes sujeitos vão conhecendo o campus e principalmente a forma de gestão das políticas de incentivo a qualificação. De posse da informação que tais políticas são um direito dos docentes, fica a eles uma condição de cobrança para melhoria das mesmas.

Sabendo que praticamente a totalidade dos sujeitos participam de ao menos um dos programas de qualificação, o que, em tese, poderia dizer que o campus Almenara poderá colher frutos desta qualificação, o próximo tema de análise da CIP, foi a provocação em relação a possibilidade destes sujeitos fazerem carreira no campus Almenara.

Três sujeitos disseram que pretendem fazer a carreira no IFNMG/ Almenara. Eles foram unânimes em dizer que desejam ficar na cidade pela as boas condições de trabalho que este campus lhe oferecem.

Em contrapartida, 12 disseram que não pretendem continuar no campus. Dentre os motivos é unânime a citação da distância da família e a falta de infraestrutura da cidade. Em vários campi dos Institutos Federais ou até em Universidades é comum professores trabalharem em uma cidade e morarem em outra. Em Almenara isso é impossível,

pois sabendo que dos 15 sujeitos nenhum deles é da região, vieram a pelo menos uma distância mínima de 300 quilômetros de Almenara, isso faz que estes professores morem efetivamente na cidade de Almenara.

Excetuando-se professores afastados, os 12 sujeitos restantes participam de várias comissões e portarias, são coordenadores de cursos, participam de órgãos como Representação Docente, Conselho Gestor, Colegiado de Cursos e Núcleo Docente Estruturantes de cursos superiores, têm projetos de pesquisa, projetos de extensão, além de várias outras atividades que o campus necessita.

Diferente das Universidades, os Institutos Federais são entidades que precisam do docente não somente para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. As universidades contam com as atividades administrativas de apoio, as comissões permanentes de vestibular, comissões de eventos, comissões de pesquisas, dentre outros. Nos IFs são os professores os responsáveis por estas atividades, estes profissionais têm de conciliar estas responsabilidades com as suas aulas e principalmente com a sua qualificação.

Para Oliveira (2004) o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções que fogem de sua competência. Nesse contexto, é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores.

No contexto do universo dos IFs e no objeto de estudo deste trabalho a citação de Oliveira (2004) faz muito sentido, pois não há como falar em qualificação docente sem que exista uma política de gestão que dê condições satisfatórias para que seja possível essa qualificação.

Os professores, como os sujeitos desta pesquisa, necessitam fundamentalmente de incentivos à qualificação, não somente pelas dificuldades citadas em relação à distância, infraestrutura da região, mas, principalmente, da precarização que o próprio governo impõe a estes professores na concepção da atribuição acumulativa de função.



## 8.2 Concepções dos Programas de Qualificação do Docente do IFNMG Almenara através da CIP

Daqui em diante a CIP está estruturada para analisarmos as perspectivas dos sujeitos em relação aos programas de qualificação do IFNMG. A conversa se deu a partir do seguinte assunto: Suas concepções em relação a ajuda das políticas de qualificação do IFNMG em relação ao incentivo para a sua pós-graduação.

Treze professores disseram que o IFNMG os ajudaram de forma efetiva. As explicações são, principalmente, pela flexibilização dos horários de aulas, um sujeito respondeu que não foi ajudado, mas teve flexibilidade na mudança de horários e outro disse que não recebeu nenhuma ajuda oficial, quando precisa viajar para doutorado, troca de aulas com outros colegas.

## 8.3 Fatores limitadores das políticas de qualificação do docente

O próximo passo da análise foi dado a partir da busca pelo entendimento que os sujeitos atribuíram aos fatores limitantes dos programas de qualificação do IFNMG.

A forma pelo qual o rateio orçamentário que financia as bolsas PBQS e o Afastamento Total deveriam ser repensados. Alguns campi têm mais bolsas que outros, não se levam em conta qual campus tem o maior número de pessoas em processo de qualificação, já que se trata de rede, poderia haver uma realocação de vagas e recursos entre os campi (PROFESSOR A).

O Afastamento Total é um programa que segue uma regulamentação. Para que o afastamento exista se faz necessário a contratação de um professor substituto, o que se restringe ao número de 20% do total de professores efetivos de cada campus. Atualmente existem onze campi no IFNMG, dos quais Januária e Salinas se diferenciam, pois antes de se tornarem Institutos Federais já eram Escolas Agrícolas e CEFET,

estas duas unidades possuem mais de 50 anos de existência fazendo elas terem um número de docentes bem maiores que os demais campi, como no caso Almenara.

A relação é direta, se o campus tem mais professores efetivos, por consequência terá mais vagas para professores substitutos e assim uma possibilidade maior para afastamento daqueles em qualificação. O Problema levantado aqui pelo Professor “A” se dá pelo fato da concorrência para afastamento em Almenara ser bem superior aos demais campi, até porque os campi mais antigos já têm uma estabilização do corpo docente.

Neste trabalho apuramos que de todos professores que se tornaram doutores enquanto estavam em Almenara, apenas um AINDA, continua no campus. Para um melhor esclarecimento os professores que já entraram doutores a maioria permanece no campus, mas aqueles se tornaram doutores enquanto professores de Almenara, apenas um ainda continua no campus.

Pela compreensão das narrativas foi percebido que os sujeitos associam a limitação das políticas de qualificação a especificamente dois destes programas, o Afastamento e a Bolsa PBQS, apenas um sujeito tentou explicar a limitação de todos os programas. Através das narrativas e verbalizações, foi possível identificar que os dois programas mais citados são aqueles em que os sujeitos têm maior proximidade e os consideram com maior instrumento facilitador para incentivo a sua qualificação.

Diante disso e associado ao fato que dos 15 sujeitos, apenas 3 estão afastados integralmente e somente 6 possuem bolsa PBQS vemos que estes programas ainda são insuficientes para abarcar toda a demanda de professores em qualificação no campus, a falta de oportunidade desses tipos pode precarizar não só a qualificação dos docentes, mas principalmente a qualidade de suas aulas no IFNMG.

Para analisarmos esta precarização da qualificação, o próximo assunto no roteiro de conversa da CIP tratou sobre o caso do servidor não afastado. Assim, na CIP provocamos o professor sob dois vieses.

De um lado, interessou-se saber se o fato de ele estar inserido num programa de qualificação ao mesmo tempo em que exercia suas atividades profissionais prejudicou ou interferiu negativamente em um dos dois. Ou seja, se estar em qualificação atrapalhou a realização das atividades da docência; ou, contrário, se a docência atrapalhou a qualificação.

Este foi um ponto da pauta/roteiro da CIP que redeu muita discussão, pois abrangeu doze dos quinze participantes desta pesquisa. Como já citado, três dos professores estão totalmente afastados e, portanto, não se inserem nessa situação.

Doze dos nossos sujeitos se enquadram neste perfil. Dez sujeitos disseram que a sua qualificação prejudicou a qualidade de suas aulas, quatro disseram que não houve prejuízo e um disse que o prejuízo é parcial.

Percebemos que algumas conversas se assemelham no sentido que a dedicação à qualificação atrapalha as aulas e o contrário também.

O próximo assunto levantado na CIP está diretamente associado à análise da conversa anterior. Neste momento, será abordado as maiores dificuldades encontradas no processo de qualificação. Todos os 15 sujeitos foram unânimes em dizer que a distância de Almenara em relação ao local da qualificação é o maior fator dificultante, seguido pela falta de vagas para o afastamento integral e por fim os altos gastos financeiros.

Pode-se perceber pelas conversas com os professores citados acima, a importância da qualificação para a melhoria do processo de ensino, alinhado a responsabilidade destes professores com a realidade local do campus Almenara. Para eles a qualificação ganha significado quando conseguem perceber a melhoria em sala de aula, seja através de aspectos de incentivo a pesquisa ou pelo fato da qualificação lhes trazerem novas possibilidades de conhecimentos fazendo com eles sejam críticos e busquem melhorias contínuas na forma de ensinar.

Por fim, iremos agora buscar as informações sobre a ideia que cada sujeito tem em relação aos programas de qualificação. A conversa se deu no sentido de provocar os sujeitos a refletir e estabelecer comentários sobre o que eles pensam em relação aos programas de qualificação do IFNMG.

Um programa de qualificação deve ser produto das políticas públicas de educação, para serem bem executados, tais programas não podem ser vistos como uma política compensatória. Os gestores precisam ter a clara concepção de inserção dos sujeitos envolvidos, ou seja, dar voz a estes sujeitos, assim a retroalimentação funcionará como elemento de melhoria constante destes programas.

Alinhada a essa participação, Lück (2006) ressalta que a Gestão das políticas educacionais podem ser entendidas pela participação das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seus trabalhos. O que fortalece o processo de melhoria de forma democrática, trazendo efetivas contribuições à manutenção da gestão.

Os Professores A, B, C e I entendem que os programas são importantes para fomentar suas qualificações, mas de acordo com a realidade local, percebem que falta a estes programas uma capilaridade maior, em outras palavras, programas como Afastamento Integral e a Bolsa PBQS (um faz com que o sujeito foque apenas na qualificação e o outro ajuda a financiar esta qualificação) tem um número limitado de professores beneficiados. Em relação ao Dinter, a gestão precisa estrutura-lo de forma que uma área de formação docente não seja beneficiada frente a outra.

## **9 Considerações finais**

Neste trabalho, estudou-se as políticas de qualificação do IFNMG, recortando o campus do IFNMG em Almenara. A pergunta central que norteou esta pesquisa se organizou em torno da perspectiva dos sujeitos envolvidos, no caso os docentes deste campus.

Para responder tal questão, inicialmente se fez necessário a descrição dessas políticas. Durante o percurso da pesquisa foi possível conhecer a fundo a política de qualificação do IFNMG, o que resume em cinco modalidades: Minter e Dinter, Convênios com Universidades, Bolsa PBQS, Afastamento Total e Afastamento parcial.

Também foi possível entender a realidade dos professores em qualificação deste campus. São vários os obstáculos enfrentados por estes sujeitos: a distância de Almenara para as grandes universidades aliado a falta de transporte, por vezes estes professores têm de pegar até três ônibus, perdendo dois dias da semana somente em viagem; o grande número de professores em qualificação deste campus, o que representa praticamente um terço dos professores em qualificação dos onze campi do IFNMG; e por fim, o número limitado de vagas para afastamento; bolsas PBQS que atinge pouco mais de 50% dos professores em qualificação.

Há de se levar em conta que o IFNMG/Almenara é o campus com maior número de servidores em qualificação, é o campus com maior troca (substituição) de docentes, o que faz com que o próprio campus não se beneficie da qualificação de seus professores, pois estes professores em sua maioria mudam de local de trabalho, e muitas vezes antes de terminar a qualificação.

Se a questão de pesquisa é o tema a ser investigado, os objetivos são os resultados a serem alcançados. Dessa forma, vamos através de cada um dos objetivos específicos analisar os resultados:

Acerca do primeiro objetivo da nossa pesquisa, do ponto de vista do professor identificou-se que as contribuições da qualificação são significativas, elas representam ganhos pessoais como contato com pessoas de culturas diferentes; possibilidades de aumento do conhecimento próprio em situações novas e na esfera profissional os ganhos são de reconhecimento entre pares e comunidade escolar; aprofundamento do conhecimento; fortalecimento de pesquisa; amadurecimento profissional; melhora da didática e revigoramento para continuar na profissão.

Pelo aspecto das contribuições para o campus é evidente alguns ganhos óbvios, como um corpo docente mais qualificado, a possibilidade de fortalecimento do ensino e pesquisa. Mas, chama a atenção que maioria maçante destes professores não pretendem fazer as carreiras no campus Almenara, o que leva a concluir que o campus em si não

será muito beneficiado, entrando em um ciclo vicioso como que vem acontecendo nos últimos anos, o professor se qualifica e vai trabalhar em outra unidade do IF, enquanto isso a concorrência pelos programas de incentivo a qualificação no campus Almenara só aumenta.

No que diz respeito ao segundo objetivo do presente estudo, é importante voltar em uma informação extraída da conversa interativo-provocativa. Três dos quinze sujeitos disseram não conhecer todos os programas, mas isso não nos impossibilita de analisarmos a efetividade dos programas.

Algumas políticas existem quase uma unanimidade entre os sujeitos, o caso do Dinter e Minter e o Afastamento parcial.

Em relação ao Minter e Dinter os sujeitos demonstram um certo distanciamento, todos eles não se veem inseridos nos benefícios destes programas, inclusive criticam que as áreas contempladas nestes programas em funcionamento do IFNMG não absorvem nenhuma das áreas dos sujeitos envolvidos.

Em se tratando do Afastamento parcial a quase unanimidade se confirma pela satisfação dos sujeitos com estes programas. É o único programa que não teve nenhuma reclamação por parte dos sujeitos, muitos atribuem ao afastamento parcial a condição essencial para conseguirem se qualificarem enquanto trabalham.

As polêmicas maiores se incidem sobre dois programas específicos, o Afastamento Total e a Bolsa PBQS. A insatisfação se concentra nos sujeitos que não conseguiram se afastar, essa reclamação se resume ao aumento de vagas para esta modalidade, o que não depende do campus e da reitoria, pois se trata de uma legislação específica, no qual determina o direito a cada campus de um número determinado de professores substitutos.

A bolsa PQBS além da discussão sobre a forma de conseguir este benefício gera muita insatisfação pelo exagerado atraso nos pagamentos. O recurso disponibilizado não atende a demanda, o que causa bastante insatisfação dos sujeitos.

Uma das grandes contribuições dos Institutos para a educação brasileira é a descentralização do ensino público federal tanto a nível superior como técnico. O Modelo das Universidades Federais até meados da década de 2000 era de se concentrar nas áreas metropolitanas, os IF's vêm com perfil diferente, o perfil de capilaridade pelo interior do país, chegando em regiões que foram esquecidas pelo poder público em relação a educação, como é o caso do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. Hoje alunos da primeira série do ensino médio já têm contato com pesquisa e professores doutores, algo inimaginável a vinte anos atrás.

Mas e o professor? Para que os IFs cheguem até essas regiões é necessário que exista um corpo docente qualificado. O perfil dos professores de Almenara são de pessoas que não são nativos (da região), dos cinquenta e cinco docentes efetivos apenas um é de Almenara e apenas outros cinco da região do baixo Vale Jequitinhonha, o que representa que quarenta e nove professores vieram das diversas regiões do país.

Essas pessoas, muitas vezes, só conhecem a região do Campus Almenara no dia da entrada em exercício, como dito anteriormente pelos sujeitos, Almenara é uma cidade distante dos grandes centros de baixa infraestrutura, custo de vida é alto em relação aos serviços prestados, tudo isso faz com estes professores tenham suas reclamações. Por outro lado, a maioria desses sujeitos dizem que o campus é um excelente local de trabalho, vários colegas que passaram pelo campus Almenara e vão para outra unidade reforçam esta condição, haja visto que os três sujeitos da pesquisa que decidiram fazer sua carreira em Almenara, atribuem a esta justificativa como motivo principal para essa decisão.

Portanto, fica um desafio para os gestores dos campi de interior, conseguirem incentivos para que os professores se fixem na região ou através de meios legais conseguir que a região seja fornecedora de pessoal, no caso de docentes.

Em relação ao último objetivo específico, verificou-se que os Institutos Federais são entidades com apenas oito anos de existência, como visto no estado da arte, as pesquisas tendo os IF's como objetos de estudos ainda não são volumosos, principalmente em termos de

qualificação dos docentes destas entidades. Este trabalho pode ser uma ferramenta que contribuirá para que a discussão docente se fortaleça no meio acadêmico, podendo a partir daqui sair contribuições para este tipo de pesquisa.

Em relação ao objetivo geral, podemos responde-lo identificando o modo como as políticas de qualificação funcionam, ou seja, esse funcionamento se dá através das possibilidades que os incentivos trazem aos docentes em qualificação, mesmo com as limitações de alguns programas, se não houvesse nenhum incentivo, professores de campus com o perfil de Almenara não teriam a possibilidade de se qualificarem.

Existem outros aspectos atuais que não poderiam passar despercebidos por este trabalho, a Medida Provisória 746/2016 e a Proposta de Emenda Constitucional 55/2016.

A proposta da MP 746/2016 enviada ao congresso aborda várias alterações no ensino médio brasileiro. Tanto a MP 746 quanto a PEC 55 dão outra dimensão as questões pertinentes a este trabalho, pois ambas impactarão diretamente na gestão dos Institutos Federais e com isso nas políticas de qualificação docente.

Em se tratando da MP 746, ela já se inicia, no sentido de tramitação e aprovação, de forma equivocada, pois se tratando de uma questão tão importante para a sociedade ela não poderia ser feita em forma de medida provisória, o que descarta totalmente o princípio da construção coletiva. Tal medida precariza consideravelmente o ensino, pois permite que disciplinas da área de humanas sejam diminuídas e até desprezadas e o mais absurdo, apresenta o reconhecimento do notório saber, sendo esta última medida, na minha visão, uma ferramenta que pode destruir com qualquer ação para o incentivo de políticas de qualificação.

Se não será mais necessário a qualificação básica, como ficaria o incentivo à qualificação em nível *stricto sensu*? Como já dito neste trabalho os Institutos Federais têm uma capilaridade muito em grande no Brasil, a maioria deles se concentram em regiões pequenas, muito interioranas, em um país como nosso e de vários exemplos de corrupção, como ficaria as questões das escolhas desses professores de notório saber, existiria



uma espécie de apadrinhamento? Como seria a gestão deste tipo de reconhecimento? Como tal medida refletiria no estímulo/desestímulo à formação docente? Como os Institutos Federais se enquadrariam neste novo modelo, ou seja, sendo instituições criadas para fomentar a educação técnica e tecnológica como se encaixaria neste contexto?

As questões em torno dessa medida são bastante amplas e complexas, são muitas condições que geram insegurança tanto aspecto deste objeto de estudo, a qualificação docente, mas principalmente na condição de enfraquecimento da profissão docente no Brasil.

Em relação a PEC 55 minhas preocupações são ainda maiores, a proposta muda não somente a questão fiscal do país, mas principalmente atinge áreas fundamentais, como educação e saúde.

Tanto em Universidades como nos Institutos Federais até 2016 o orçamento era organizado de acordo com o número de alunos de cada instituição, com a PEC 55 isso muda completamente, pois de agora em diante o orçamento é feito a partir do valor do exercício anterior adicionado a inflação daquele ano. Na prática isso implica em um novo modo de gestão dos IFs, será necessário repensar todas as políticas de ensino, pesquisa, extensão, qualificação e investimentos.

Ao alinharmos a PEC 55 com a MP 746 verificamos uma grande incongruência, já que a educação em regime integral necessita de investimento e a PEC 55 vem justamente cortar investimentos. Ora, não vejo nessa situação nada além de um processo avançado de precarização total do ensino público brasileiro.

De acordo com a realidade e as dificuldades citadas pelos sujeitos levantada em nosso trabalho, podemos questionar a sobrevivência dos programas de qualificação docente nos IFs, pois diante do cenário de mudanças orçamentárias fica muito difícil pensar em investimentos em programas como: Afastamento Total, Bolsas PBQS e contratação de Professores Substitutos. Nesse contexto de novos tempos de dificuldades, temos ainda o Projeto de Lei 257 que pretende mudar as questões trabalhistas no setor público, temos a reforma da previdência e reforma trabalhista.

Ao associarmos todas essas iniciativas do governo atual com a presente dissertação, surgem-se vários questionamentos:

- Como as gestões dos IFs vão trabalhar a questão de qualificação docente em um cenário de limitação de recursos?
- Em termos de RSC, os docentes poderão perder tal benefício?
- Quais os impactos dessas medidas nas políticas de formação docente no Brasil?
- Quanto tais medidas irão enfraquecer a procura dos jovens para a docência?
- Qual o futuro dos Institutos Federais?

Ao trazer tais questionamentos o presente trabalho deixa aberto a possibilidade de incentivo a novos estudos nesta temática, por diferentes perspectivas, o que fortalecerá o aprofundamento das discussões que fomentam a importância da qualificação docente na realidade dos Institutos Federais.

## Referências

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

\_\_\_\_\_. Lei N° 10172 de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. *Lei N° 12.772/2012 de 28 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal.

\_\_\_\_\_. *Lei N° 11.907, de 2 de fevereiro de 2009*. Dispõe sobre a reestruturação da composição remuneratória das Carreiras.

BRASIL. *Lei N° 8.112 de 11 de dezembro de 1990*. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). *Processo de Contas Anuais*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14945&Itemid=1064](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14945&Itemid=1064)>. Acesso em: 26 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Portaria Número 17, de 11 de Maio de 2016*. Estabelece as diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <<http://fla.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Portaria N° 75/2015*.

A regulamentação e apresentação de projetos Minter e Dinter. Brasília, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Consulta Cidades – 2015*. Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa\\_tcu.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_tcu.shtm)>. Acesso em: 25 jul. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). Departamento de Ensino. *Programa de Qualificação IFNMG-Almenara*. 2015.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Gestão de Pessoas. *Edital n° 19 IFNMG/Campus Almenara*. Montes Claros, MG, 21 de julho de 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/IFNMG/Downloads/Edital%20nº%2019%20IFNMG-Campus%20Almenara%20-%20Afastamento.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2015.

\_\_\_\_\_. *Programa de bolsas para qualificação de servidores: PBQS/IFNMG*. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/bolsas/pbqs>>. Acesso em: 3 out. 2015.

\_\_\_\_\_. *Regulamento de Afastamento de Docentes*. Portaria N° 1, de 2 de janeiro de 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/IFNMG/>>

Downloads/Portaria%20nº%201,%20de%202002%20de%20Janeiro%20de%202013%20%20Aprova%20o%20Regulamento%20para%20afastamento%20de%20servidores%20docentes%20para%20-qualificação.pdf>. Acesso em: 8 out. 2015.

\_\_\_\_\_. *Resolução Conselho Superior nº 28/2013, de 29 de novembro de 2013*: PBQS/IFNMG. Montes Claros, MH, 29 de novembro de 2013. Disponível em: <[http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt\\_path\\_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=10908](http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=10908)>. Acesso em: 9 out. 2015.

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

NUNES, Cláudio Pinto. *Ciências da educação e prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes de pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, J. F. *A articulação entre universidade e educação básica na formação inicial e continuada de professores: demandas contemporâneas, situação-problema e desafios atuais*. 2010. Mineografado.

REY, L. F. G. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thompson Learning, 2005.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE, 1994. p. 435-454.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

### **Outras obras consultadas**

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer n. 9, de 2009*. Diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração do magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, São Paulo, v. 1 e 2, 2008.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELO, R.; SILVA, A. B. (Org.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115-146.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017.



## Capítulo 5

### A Educação de Jovens e Adultos no contexto político

*Veranilda Lopes Moura Fernandes  
Sheila Cristina Sales Furtado*

No transcorrer da história, o sistema educacional foi sempre permeado por mudanças que o sintonizam no processo de organização e reorganização do trabalho capitalista e dos modelos de gestão. Em decorrência dessa situação e em nome do desenvolvimento, o Estado se torna o responsável pelos investimentos e planejamento da educação. É evidente a influência que o capitalismo exerce sobre as Políticas Públicas Educacionais no Brasil, em que se verifica a disputa de grupos com diferentes interesses e concepções em relação à educação.

Nos diferentes períodos da história brasileira a organização do sistema de ensino foi sempre marcada por tensões, descontinuidades, rupturas, adaptações e contradições que caracterizam o caráter classicista e seletivo na escola. Saviani (2008, p. 25) ressalta que

a escola em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.

Nesse sentido, observa-se que educação brasileira é construída nesta dualidade, uma educação que se destina a poucos, a elite, com uma formação desvinculada do processo produtivo e outra que é destinada à classe popular, pensada como forma de qualificar mão de obra, visando à preparação para o mercado de trabalho.

A lógica do capitalismo adentra nas escolas e a educação resume-se ao dever de reproduzir a força de trabalho para o capital, atuando como promotora de sujeitos cada vez mais competitivos, com capacidade para atuarem no mercado de trabalho, contudo, sem uma formação humana, que o habilite a entender e intervir no meio no qual está inserido, resultando em uma formação de sujeitos acrílicos e passivos.

As implicações dessa sociedade capitalista afetam diretamente as Políticas Públicas de Educação, com indiscutível desarranjo quando se trata principalmente da EJA, uma vez que esta sempre foi planejada, por parte do poder público, com políticas ínfimas, de cunho assistencialista e compensatória, com iniciativas focalizadas e imediatistas de formação aligeirada, fragmentada e descontínua. Para Arroyo (2005, p. 19) a EJA se caracteriza como “um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode-se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação”.

As políticas direcionadas à implementação e às práticas da EJA necessitam ser planejadas para além da mera preparação para o mercado, que não sejam propícias somente ao treinamento e ou certificação destes jovens e adultos, mas que ofereça a estes sujeitos o direito de receber uma formação humana e integral. Uma formação que os capacitem para ter acesso ao mundo do trabalho, gestão independente e empreendedora, sobre os bens econômicos externos como também internos na condição de gerir sua própria vida (PAIVA, 2004).

Para Compreender a trajetória da EJA, esta modalidade de ensino precisa ser vista como uma forma de ascensão para o indivíduo como ser social, com poderes de discernimento e capacidade para o fazer social de forma democrática e cidadã. Para tanto, discorrer-se-á, de maneira breve,



sobre o processo histórico da EJA acentuando iniciativas que refletem uma educação direcionada às classes populares neste país. Para Arroyo (2005, p. 20) uma história marcada por “indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais”.

Nesta Perspectiva acentua o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 11):

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente.

Desde o Brasil colônia, as ações pertinentes à educação de jovens e adultos estiveram presentes através da escolarização, principalmente dos povos indígenas e negros, tendo como intenção a difusão da religião através do combate aos cultos indígenas e resistências aborígenes, convertendo-os em cristãos (PAIVA, 1983).

Calháu (2008, p. 34) sinaliza que esses ensinamentos transmitidos pelos jesuítas disciplinaram “a população nativa (gentio) e os filhos dos colonos através da domesticação, da repressão cultural e religiosa”, com a função de atender a elite europeia. O ensino realizado, na época, atendia a jovens e adultos devido à predominância da nova doutrina religiosa, no qual o objetivo dos missionários era catequizar e educar de acordo com as regras dos portugueses.

A princípio esse ensino foi desenvolvido com os índios porque os colonizadores precisavam de mão de obra tanto para a lavoura como para o trabalho extrativista e posteriormente com os filhos dos proprietários de terras, formando-os para a ordem religiosa ou para continuar os estudos superiores. Saviani (2007, p. 43) salienta que, mesmo o ensino passando por várias fases no período colonial

prosseguia a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola, preparação para a mão de obra e de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa.

Evidencia-se, assim, já na educação jesuíta, a dualidade de ensino que perpetua na educação brasileira.

Na época do Império, com a chegada da família real no Brasil, o imperador Dom Pedro I outorga a Constituição Brasileira de 1824, que normatiza “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (SAVIANI, 2007, p. 123). No entanto, conforme relatam Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) as preocupações declaradas na referida legislação não se efetivaram por estar condicionadas à estrutura social vigente. Na prática a educação limitou-se ao atendimento da instrução da elite em detrimento da educação para classe menos favorecida. O que predominou foi a criação de cursos superiores para atender aos interesses da elite monárquica, e, pouco foi feito formalmente pela educação popular de jovens e adultos.

No início do período republicano, o cenário da educação brasileira não teve alterações significativas, com o modelo de que a educação devesse formar para os níveis superiores, continuou privilegiando os bens favorecidos, a elite dominante, em detrimento da educação da classe popular, “jovens e adultos pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência” (SAVIANI, 2007, p. 29). Contudo, simultaneamente, conforme Scortegagna e Oliveira (2006) campanhas educacionais se manifestaram apesar de se apresentarem frágeis, de curta duração, descontínuas e que buscavam, na sociedade civil, apoio para seu desenvolvimento. Isso, retrata o descomprometimento do governo na responsabilidade em implementar uma política de educação que atendesse às exigências de um ensino institucional desenvolvido de maneira sistematizada e regular.

Para Paiva (1983), com o desenvolvimento industrial, iniciou-se, no século XX, um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de adultos, visando vencer o analfabetismo, apontado, na época, como a causa do subdesenvolvimento do país. A educação centrou-se na alfabetização da população com conhecimentos limitados de leitura e escrita, com “ações educativas esparsas, e pouco significativas, voltadas aos jovens e adultos” (MEDEIROS, 2005, p. 2).

A partir da década de 1930, no Brasil, o capital passa a ser empregado com ênfase no desenvolvimento industrial pela sua expansão e diversificação que se torna fundamental para crescimento econômico do país. Segundo entendimento de Manfredi (1981, p. 27), esta nova configuração trouxe significativas transformações na sociedade brasileira, “de uma sociedade agrário-comercial para uma sociedade urbano-industrial (com predominância do modo capitalista de produção)”, desencadeando uma concentração populacional nos grandes centros.

Essa nova configuração remodelou grandemente o campo das aspirações sociais, manifestando também inovações no que tange à educação. Com esse contexto, amplia a necessidade de mão de obra qualificada, onde o trabalhador teria de compreender e executar as novas técnicas de produção industrial, advento que demandou do Estado investimento na formação profissional da classe trabalhadora. Cury (2000, p. 18) relata que “os primeiros documentos oficiais de atenção à EJA eram uma resposta às necessidades do capital: mão de obra minimamente qualificada para atuar na indústria, maior controle social, além de diminuir os vergonhosos índices de analfabetismo”.

Pela primeira vez, apesar desse investimento ser em função de atender a nova configuração da acumulação capitalista, a educação de jovens e adultos ganhou uma formalização nacional, na categoria de Ensino Supletivo, e dessa maneira demarcou seu lugar na história da educação brasileira.

No ano de 1930 registra-se que 62% da população brasileira era analfabeta (INEST, 2011), índice que leva o governo brasileiro buscar novas diretrizes educacionais para diminuir o analfabetismo de adultos. A

Constituição Federal de 1934, estabeleceu em seu art. 150, ser competência da União "fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e de coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País" (BRASIL, 1934). O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União previu entre suas normas, o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo às pessoas adultas.

A partir de 1945, período pós Segunda Guerra Mundial, são deflagradas campanhas nacionais de alfabetização em massa com a finalidade de levar a educação de base aos brasileiros analfabetos dos centros urbanos e das zonas rurais. Tais campanhas eram promovidas pelo governo federal que vinha investindo na educação, com a finalidade de diminuir os pertinentes índices de analfabetismo e melhorar a preparação de recursos humanos para atender as demandas das indústrias e agricultura. Duas Campanhas de relevância para a alfabetização foram a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)<sup>1</sup> e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)<sup>2</sup>. Registra-se, ainda, outras manifestações a favor de uma política nacional no sentido de se debater a educação no país, inclusive, a de jovens e adultos, por exemplo: a Comissão Nacional do Ensino Primário, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Conferência Nacional de Educação e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

O final da década 1950 e início dos anos 1960 são marcados pelas iniciativas populares e governamentais as quais se caracterizavam como promissoras à educação de Jovens e adultos, consubstanciada de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, tendo como referência primordial Paulo Freire. Os anos de 1958 a 1964 foram marcados por ações em que "a educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação de base, articulada

<sup>1</sup> Foi a primeira iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil. Promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, tinha por objetivo levar a "educação de base" a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais (COSTA; ARAUJO, 2011).

<sup>2</sup> Oficializada em 1956 na gestão de Juscelino Kubitschek e extinta em 1963. Um de seus principais objetivos era adequar os camponeses ao novo modelo de desenvolvimento para torná-los cidadãos e "elevar seus padrões culturais", concebidos pelo programa como atrasados e inferiores do ponto de vista cultural (BARREIRO, 2006).

com as reformas de base defendida pelo governo popular/populista de João Goulart” (GADOTTI; ROMÃO, 2006). No ano de 1958 fora convocado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, cujo objetivo foi discutir

O problema da educação de adultos em seus múltiplos aspectos, visando seu aperfeiçoamento, [...] bem como estudar, as finalidades, formas e aspectos sociais da educação dos adultos, seus problemas de organização e administração, além dos métodos e processos pedagógicos mais adequados a esse tipo de educação (PAIVA, 2003, p. 235).

Paulo Freire foi participação marcante no contexto progressista da educação, apresentando o relatório “a Educação de Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos” um olhar sobre a alfabetização de Adulto. Em seu relato desconstrói o pensamento de que o adulto analfabeto seja “ignorante e imaturo” (PAIVA, 1973, p. 209), que não tem conhecimento pelo fato de não saber ler e escrever. Freire é pernóstico ao afirmar que esse adulto é possuidor de conhecimentos, reconhecendo-os portadores de cultura e saberes. Manifesta que

a questão do fracasso no seu processo de escolarização está na inadequação das propostas pedagógicas dirigidas a eles. Defende a ideia de que a educação tem de partir daquilo que o educando sabe. Somente nessa perspectiva haveria êxito nos trabalhos de alfabetização desenvolvidos (OLIVEIRA; LEITE, 2012, p. 2).

Para Freire, o desenvolvimento educativo é realizado quando contextualizado às necessidades essenciais dos cidadãos educados. Nesse sentido, traz uma proposta de que o desenvolvimento do trabalho com jovens e adultos requer uma prática diferenciada daquela aplicada nas escolas regulares, onde se aplicava uma prática infantilizada com os adultos. Freire desenvolveu uma prática adequada às especificidades daquele público.

O método de alfabetização aplicado por Paulo Freire, fundamentava-se primordialmente nos conhecimentos prévios dos educandos, levando em consideração as suas experiências de vida, para a partir de palavras geradora,<sup>3</sup> advindas deste diálogo, intentar nos sujeitos uma consciência crítica, podendo estes entenderem e questionarem a realidade onde estavam inseridos. Freire defendia que embora os jovens e adultos não estivessem inseridos numa educação formal ou que tenham participado dela por pouco tempo, não ficaram parados no tempo, foram adquirindo conhecimentos ao longo das suas experiências vida, por meio de uma educação informal. Reflete que são sujeitos capazes de “criar e transformar o mundo, sendo ele o sujeito de sua ação” (FREIRE, 1983, p. 38).

Nesta sequência, Arroyo (2006, p. 36) reflete que,

Mais uma vez, é bom lembrar que, já nos anos 60, a Educação Popular pensou a formação do povo como educação, não apenas ensino. Como possibilidades de humanização-desumanização. Atraiu a EJA aos ideais de emancipação-libertação, igualdade, justiça, cultura, ética, valores. Ideais experimentados como aspirações na diversidade dos movimentos populares.

Neste contexto, houve uma imensa mobilização social em prol da educação de Jovens e Adultos, pelos movimentos de educação e cultura popular e ações governamentais, que em sua prevalência adotaram a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire, nos quais se destacam: o Movimento de Cultura Popular (MCP),<sup>4</sup> o Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>5</sup>; a Campanha de Erradicação

---

<sup>3</sup> Método proposto por Paulo Freire, no qual promove inicialmente um levantamento do universo vocabular dos estudantes.

<sup>4</sup> Vinculado a Prefeitura de Recife contava com a ajuda de Paulo Freire que coordenava o Projeto de Educação de Adultos do MCP. Tinha como objetivo a alfabetização com novos métodos de aprendizagem. As atividades segundo Cristiane Costa Brasil se limitaram a cidade de Recife e ao Rio Grande do Norte, pois havia pouco recurso financeiro para contemplar outros estados (MOURA; SERRA, 2016).

<sup>5</sup> Criado no ano de 1961, contou com a ajuda do Governo Federal no repasse de recursos para a alfabetização de adultos e sua atuação se dava principalmente pelo estado de Minas Gerais e no interior das regiões Centro Oeste, Norte e Nordeste, regiões estas com alto índice de subdesenvolvimento (MOURA; SERRA, 2016).

do Analfabetismo (CNEA);<sup>6</sup> Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler; Campanha de Alfabetização da União Nacional dos Estudantes (UNE); o Programa Nacional de Alfabetização (PNA).

Todavia, com o Golpe Militar de 1964, houve uma ruptura dessa política de mobilização social, que impactou na interrupção dos movimentos da cultura e da educação popular, sob a repressão dos representantes do Estado autoritário implantado. No governo da Ditadura Militar, era prioridade o desenvolvimento econômico. Para tanto, implantou-se um modelo educacional mais apropriado para a formação de mão de obra que atendesse aos padrões de exigência do modelo de industrialização adotado, legitimando uma educação de concepção tecnicista.

Diante do alto índice de analfabetismo que acometia o país e causava uma imagem negativa internacionalmente e devido ao aumento da pressão da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) pela instrução de adultos, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, sob o argumento de combater o analfabetismo, mas que na verdade serviu para defender os interesses políticos do regime militar, com o propósito de neutralizar ou mesmo acabar com os movimentos contrários ao ideário da ditadura militar e manter a população sobre controle, com hábitos e costumes alicerçados na moral. Ressaltam Nunes e Rezende (2008, p. 2), que no regime ditatorial “A educação foi um veículo importante para difundir determinados valores tais como: passividade, ordem, fé, 'liberdade com responsabilidade' e patriotismo”. Uma educação repressora de caráter funcional, sem sentido crítico, sem formação humana e que não se associava a numa discussão política (ROMANELLI, 2005).

O MOBRAL é descrito por Rangel (2011) como um projeto mantido pelo governo e de alcance nacional, com um modelo de ações centralizadas, desde sua organização, orientação e supervisão pedagógica

<sup>6</sup> Surgiu no final da década de 50, com o objetivo de eliminar o analfabetismo no Brasil entre crianças e adultos. Entretanto, não obteve êxito, registrando desinteresse por parte dos adultos com idade superior a 30 anos. Fato que levou a própria CNEA concluir que para alcançar a melhoria social e profissional dos adultos era necessário maior investimento na educação de crianças, reservando ao ensino de jovens e adultos o papel de medida complementar a fim de diminuir os índices de analfabetismo no país (PAIVA, 1973).

à produção de materiais didáticos. Muitos dos procedimentos do MOBREAL apresentavam semelhanças à concepção pedagógica de Paulo Freire, inclusive, na técnica pedagógica, como na forma do material didático, entretanto, destituídos do enfoque problematizador e crítico. Enquanto o método Freiriano partia de palavras geradoras provenientes das discussões com os sujeitos envolvidos no processo, levando em conta a sua realidade, suas particularidades e experiências, no MOBREAL, estas palavras geradoras eram escolhidas e definidas pela equipe central do programa e propagadas de maneira uniforme por todo território nacional, sem se preocupar com as peculiaridades regionais, locais e dos próprios indivíduos participantes do processo de ensino-aprendizagem (ARANHA, 1996).

Destaca Jannuzzi (1983, p. 60):

[...] as palavras geradoras, outro elemento que o MOBREAL usa para caracterizar seu método, não precisam ser captadas no meio onde o analfabeto vive. São as mesmas para o Brasil inteiro, estudadas pelo mesmo material didático. Justifica essa medida alegando que foram escolhidas palavras que exprimem as necessidades básicas do homem: sobrevivência, segurança, necessidades sociais e auto-realização.

Nos anos de 1970, com o advento do ideário neoliberal, Estado que se formou após o Estado do Bem Estar Social<sup>7</sup>, sistematicamente implantado nos países ocidentais em resposta à crise dos anos 1970. Estado e Educação imbricam ações na manutenção do capitalismo exacerbado. Com a crise instalada era imprescindível que se manifestassem e se confirmassem novas concepções em sentidos contrários àqueles estabelecidos pelo modelo de Estado em crise. Não se resume mais a uma atitude máxima ou mínima, mas se encontra vinculado à defesa do capital, asseverando a preservação necessária para o mercado em detrimento da construção de políticas sociais e educacionais. Instaure-se um processo de reestruturação do sistema ideológico, político e de produção do capital.

<sup>7</sup> Consistia numa política social na qual o Estado era o responsável para atender as demandas da população, regulando serviços, bem como fornecendo à sociedade esses mesmos serviços, como forma de garantir melhor qualidade de vida.



Descreve Frigotto (2003, p. 81):

Fundamentalmente, a tese neoliberal (que não é unívoca) postula a retirada do Estado da economia – ideia do Estado Mínimo –; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais. Na realidade, não se trata de uma alternativa para a crise, mas a busca da recomposição dos mecanismos de reprodução do capital pela exacerbação da exclusão social.

O neoliberalismo exalta o mercado como parâmetro para o novo cenário, do enxugamento do campo Estatal, com a privatização, descentralização de suas atividades, a desregulamentação dos direitos do trabalho, flexibilização dos contratos de trabalho que propiciam péssimas condições de trabalho. Este modelo de organização social implica um novo tipo de organização industrial. Para atender a este novo modelo de produção capitalista torna-se necessária a adequação do sistema educacional a fim de qualificar os trabalhadores.

Em 1971, a Lei nº 5.692 passa a regulamentar o Ensino Supletivo, proposta de ensino que visava atender os jovens adultos, como proposta de reposição de escolaridade, sinalizando para a qualificação profissional. Na seqüência, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699, publicado em 28 de julho de 1972, e o documento “Política para o Ensino Supletivo”, explicitam as características desta Modalidade de Ensino.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 76):

[...] o Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas.

Nos anos de 1980, há uma retomada da liberdade democrática, “decorrente de movimentos sociais e educativos surgidos na década de 1970 concernentes as associações comunitárias nas zonas rurais e urbanas que faziam oposição ao regime ditatorial” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 67). Neste contexto, o MOBRAL foi extinto, em 1985, sendo substituído pela Fundação Educar, cujo objetivo era execução de programas de educação básica para a população, com o propósito de propiciar o acesso a todos excluídos ao sistema educacional.

Nessa mesma década que foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil no ano de 1988, que estabelece que é dever do Estado garantir educação a todos, independente da idade, conforme determina o artigo 208, inciso I, “educação básica obrigatória e gratuita, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. A garantia desse direito aos Jovens e adultos, no entendimento de Haddad e Di Pierro (2000) configura-se em melhoria e expansão do atendimento a este público nas escolas públicas.

Em 1990 com a extinção da Fundação EDUCAR, ocorre a descentralização política da EJA, transferindo-se a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios. Haddad e Di Pierro (2000, p. 121) ressaltam que a extinção da Fundação Educar representou:

[...] um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo.

A década de 1990 reflete um o período de transformações do setor produtivo devido a invasão das novas tecnologias, que implicaram mudanças no sistema educacional. A partir de então, com a evidente reestruturação do sistema econômico mundial, pautado nos princípios da

globalização, e o processo denominado reforma tecnológica, que aspira substituir o modelo fordismo/taylorismo<sup>8</sup>, as quais seriam implementadas pelas Novas Tecnologias (tecnologia flexível) ocorreram mudanças que alteraram as relações de trabalho nas indústrias, que interferem diretamente na vida e no comportamento dos cidadãos, de maneira geral, e mais especificamente na do trabalhador.

Aponta Gentili (apud FRIGOTTO, 2003, p. 54):

[...] o plano econômico, no nível mundial, baseada em tecnologia flexível (microeletrônica associada à informática, microbiologia e novas fontes de energia), em contraposição à tecnologia rígida do sistema taylorista e fordista e, como consequência, um trabalhador flexível, com uma nova qualificação humana.

Este novo senso de integração e informatização dos sistemas de produção exige cada vez mais qualificação do profissional para a execução do trabalho. Estes delineamentos influíram na gestão educacional, que traz em seu processo histórico de escolarização uma associação ao modelo econômico vigente, conduzindo uma ideia de modernização necessária para vencer os modelos ultrapassados, por estes não estarem mais condizentes com as novas estruturas do mercado (FRIGOTTO, 2003).

Neste cenário, o planejamento das políticas públicas de educação são realizadas sob a concepção do neoliberalismo e esta tem papel fundamental no desenvolvimento da economia globalizada por meio da produção do Capital Humano. A lógica mercantil se instala na política educacional nacional uma vez que é o Estado o “desencadeador das políticas educacionais” (PERONI, 2003, p. 22).

Haddad e Di Pierro (2000) consideram que a década de 1990 foi uma década bastante significativa para a modalidade da EJA. Citam como destaque a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que traz no seu escopo artigos que

---

<sup>8</sup> O Fordismo e o Taylorismo são duas formas de organização de produção industrial que, no início do século XX provocaram mudanças significativas no ambiente fabril, uma vez que esses dois sistemas visavam à racionalização extrema da produção e, conseqüentemente, à maximização da produção e do lucro (LEMOS, 1991).

garantiram maior expressividade nas etapas fundamental e médio da EJA que passa a ser compreendida como uma modalidade de ensino no âmbito nacional.

No entanto, apesar da legislação prever e garantir mudanças educacionais na Educação de Jovens e Adultos no país, pelo governo federal, o discurso superou as ações, verificando-se na prática um período de marginalização da modalidade na agenda das reformas educacionais. Submetida à lógica imediata do mercado e sob as premissas do neoliberalismo foram instauradas políticas que não abortaram a ideia de combate ao analfabetismo e de uma educação de caráter assistencialista e compensatória (HADDAD, 1998).

No governo de Fernando Collor (1990), as reformas educacionais voltadas para EJA efetivaram-se timidamente e com iniciativas econômicas desreguladas. Nesse ínterim é extinta a Fundação Educar e institui-se o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que visa superar o analfabetismo existente na camada social de baixa renda, – parcela significativa da sociedade – atender ao que foi determinado pela UNESCO e propiciar ao Brasil participação no Ano Internacional de Alfabetização, sob um discurso que valorizava o combate ao analfabetismo e que pretendia “a mobilização da sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não governamentais” (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 66). A respeito do PNAC declara Haddad:

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam (HADDAD, 1994, p. 97).

O desregulamento do governo no repasse de verbas, a falta de controle dessas comissões e o mau gerenciamento, por parte de

organizações privadas, que não assumiram a alfabetização de jovens e adultos mencionada no Programa, resulta em inúmeras críticas e manifestações contrárias à continuidade do programa.

Com a destituição do governo Collor, assume o presidente Itamar Franco, que abandona o PNAC e institui o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, que, por sua vez, tinha como objetivo erradicar o analfabetismo em dez anos, formulado por políticas voltadas para a educação básica de crianças, jovens e adultos com ênfase dada ao ensino fundamental. De acordo com Saviani (1999, p. 129), “o mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial”, enquanto isso, o que se pretendia como objetivo principal do Plano ficava a desejar.

Em decorrência do Plano Decenal de Educação para Todos, implementado pelo governo, edificaram-se discussões sobre a educação por todo país, abrindo um ambiente de discussão também sobre os rumos da EJA, posto que o público atendido por essa modalidade são sujeitos considerados produtivos para o trabalho. Contudo, sujeitos analfabetos ou analfabetos funcionais<sup>9</sup> precisavam de uma formação mínima para assumirem posições no mercado de trabalho que se configurava naquele cenário Tecnológico.

Com a eleição do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, o Plano Decenal de Educação para Todos foi enfraquecido e a política educacional desse governo é permeada por ações generalistas de recolhimento orçamentário e de repasse de fundos mínimos para as escolas. Nesse governo o foco de destinação de recursos é para o ensino fundamental regular, dos sete aos quatorze anos, um retrocesso da universalização das outras etapas, níveis e modalidades de ensino.

Paralelamente, embora esta iniciativa não decorresse do governo FHC, este não se fez contrário a regulamentação da nova LDBEN, Lei nº 9.394, de 1996. A LDBEN/96 se configura em uma das principais

---

<sup>9</sup> Indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas.

conquistas aprovadas para a educação e significou um marco para a EJA, uma vez que aquela retoma em seus artigos, os dispostos dos artigos 205 e 208 da Constituição Federal de 1988, que garantem o princípio de que “toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho e assegura a oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

A LDBEN/96 no Título III, Art. 4, Inciso VII, trata a EJA como modalidade da educação básica, “a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). Estabelece ainda que

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Parágrafo 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Contudo, a comprovada falta de prioridade e obrigação do Estado, no governo de FHC, com a universalização da educação nacional, exceto para o ensino fundamental regular, o qual foi atendido quase na sua plenitude, os demais níveis e modalidades ficaram abandonados.

As ações de implementação da EJA não se efetivaram como previsto na LDBEN/1996, nem se confirmaram como prenunciada nos compromissos de Educação para Todos reafirmados no Fórum Mundial de Dakar, em 2000, cujas metas figuravam-se o contentamento das necessidades de aprendizagem de jovens e adultos e a redução do analfabetismo em 50%. Neste sentido, Di Pierro (2008, p. 9) afirma que:

Por ser um dos nove países populosos que concentram os maiores contingentes de analfabetos do globo, o Brasil compôs o grupo de nações que receberam cooperação financeira internacional com vistas à Educação Para Todos. Os empréstimos concedidos pelo Banco Mundial, como de resto toda a política de melhoria da educação básica, foram focalizados no ensino fundamental de crianças e adolescentes, e não incidiram sobre as políticas de educação de jovens e adultos.

Entretanto, é possível registrar a criação dos seguintes programas destinados ao atendimento educacional dos jovens e adultos, durante o governo Fernando Henrique Cardoso: Programa Alfabetização Solidária (PAS), Plano nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR); e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

No tocante ao PAS destaca-se que trata de um programa de Alfabetização Solidária, formulado prevendo parcerias entre governo federal, iniciativa privada e sociedade civil, para o seu funcionamento. O plano visa refrear os elevados índices de analfabetismo, atendendo aos municípios onde esses índices eram mais acentuados, priorizava o atendimento a jovens com a faixa etária de 12 a 18 anos e aceitava adultos interessados, não como integrantes dessa política, mas que tinham interesses em particular.

No que se refere ao PLANFOR, teve o início de suas atividades no ano de 1996 e se formaliza como campo de execução da educação profissional para a População Economicamente Ativa (PEA), no qual se tenciona a democratizar o acesso do trabalhador para a qualificação e requalificação profissional para a aquisição de uma colocação, reinserção ou permanência no mercado do trabalho. As ações desenvolvidas pelo Plano eram financiadas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Resolução N° 126 de 23 de outubro de 1996<sup>10</sup> com vistas à execução de ações de qualificação e requalificação profissional, ampara que:

---

<sup>10</sup> Resolução que aprova critérios para a utilização de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), com vistas à execução de ações de qualificação e requalificação profissional, no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego, no período de 1997-1999.

Art. 2º- As ações de qualificação profissional serão consubstanciadas no Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR, e desenvolvidas entre a SEFOR e: as Secretarias de Trabalho; organismos governamentais nas diversas esferas da administração pública; e, ainda, organismos não governamentais; mediante implementação de programas e projetos propostos com base em Termos de Referência elaborados em consonância com o disposto nesta Resolução.

Art. 3º. I - as ações planejadas deverão estar articuladas e de acordo com o objetivo global do PLANFOR, integradas a uma política pública de trabalho e geração de renda, com o objetivo de garantir qualificação e requalificação profissional para o conjunto da PEA - População Economicamente Ativa, urbana e rural, de modo a propiciar sua permanência, inserção ou reinserção no mercado de trabalho, ampliando, também sua oportunidade de geração de renda, contribuindo dessa forma para a melhoria da qualidade do emprego e da vida do trabalhador, bem assim para um melhor desempenho do setor produtivo (BRASIL, 1996).

Quanto ao Pronera, este foi criado em 1998 resultante da organização e luta de trabalhadores que viviam em acampamentos e assentamentos de reforma agrária, articuladas por meio dos movimentos sociais do campo, pertinente ao grande índice de analfabetismo e aos níveis de escolarização dos trabalhadores do campo de todas as regiões do país. O Pronera tem como “objetivo fortalecer as áreas de Reforma Agrária enquanto espaços de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, educacionais, políticas e culturais” (BRASIL, 2016). O programa articula-se com parcerias para o desenvolvimento das suas ações o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento de Educação de Base (MEB), instituições estatais e de ensino, dentre outras. O Pronera tem uma atuação fortalecida como política pública de Educação do Campo nas áreas de reforma agrária até os dias atuais.

No governo Fernando Henrique Cardoso, foi promulgado também o Decreto nº 2.208/97 que proibia a articulação da educação profissional com a educação básica, imensamente criticada por



intelectuais e educadores e líderes de movimentos populares, significando um retrocesso para a educação. A este respeito Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 3) declaram que o “Decreto nº 2.208/97 e outros instrumentos legais vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

Em 2003, elege-se Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República. Logo no início do seu governo foram implementadas iniciativas importantes e significativas para as Políticas Públicas sociais e educacionais. O sistema educacional foi assumido com ações articuladas e integradas, em colaboração com os entes federados da União, Estados e Municípios que amplia e democratiza o acesso à educação em todos os níveis. Assinalou empreendimentos voltados para as políticas públicas de EJA com maior compromisso do que os governos anteriores.

Para viabilizar e garantir a sustentabilidade desses compromissos foram instituídas políticas promitentes que pretendiam a concretização do planejamento do governo instalado. Para a Educação de Jovens e adultos destacam-se: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e a Criação dos Institutos Federais de Educação.

No primeiro ano de governo foi implementado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com o objetivo de efetivar a alfabetização de Jovens, adultos e idosos e subsidiar a universalização do Ensino Fundamental e de proporcionar continuidade de estudos aos egressos. Esse Programa foi desenvolvido em todo território nacional, prioritariamente com atendimento aos municípios cujos índices de analfabetismo se apresentassem igual ou superior a 25%, onde a incidência maior de

atendimento se deu na região nordeste do país. Uma ação descentralizada na qual a União assume o repasse de recursos financeiros, em caráter suplementar, aos entes federados, entidades privadas sem fins lucrativos e instituições de ensino superior que aderissem ao Programa. Com a criação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC) passa a responsabilizar-se pela coordenação e gerenciamento do PBA em todo país.

O PBA no transcorrer do seu desenvolvimento passa por adequações e reorientações de suas propostas com intuito de alcançar os seus objetivos. Isto posto, declara a UNESCO (2008, p. 79):

[...] o Brasil Alfabetizado sofreu reformulações e aperfeiçoamentos: o período de alfabetização foi ampliado de seis para oito meses; foram previstos repasses financeiros para merenda, transporte, aquisição de livros didáticos e óculos; a prioridade na destinação das verbas foi redirecionada das organizações sociais para as redes públicas de ensino; a avaliação do programa tornou-se sistemática e rotineira; foram desenvolvidos subprogramas destinados a quilombolas e pescadores; entre outras medidas.

A avaliação dos resultados do Programa apresentada pela UNESCO (2008), constata que os resultados não evidenciaram impactos significativos na redução do analfabetismo no país. Porém, a

mensuração de resultados de programas de alfabetização demonstra que já existe um acervo de metodologias, um corpo de especialistas e um conjunto de experiências nos quais os gestores podem apoiar-se para avançar na difusão de uma cultura de avaliação das políticas de educação de jovens e adultos (UNESCO, 2008, p. 165).

Outro ponto importante de destaque é que entre as pautas de discussões desse governo, assentava o propósito de a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integrar-se a educação básica, com atendimento expressivo junto ao público da EJA. Discussões

presentes na pauta do Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica Ensino Médio: Construção Política (2003), que

[...] teve como eixo e balizamento da concepção de ensino médio, o conhecimento, o trabalho e a cultura. Seu horizonte é a formação de sujeitos autônomos, tecnicamente capazes de responder às demandas da base científica digital-molecular da produção, mas, politicamente, protagonista de cidadania ativa na construção de novas relações sociais (BRASIL, 2004).

O resultado dessas discussões trouxe como um de seus fundamentos a implantação de políticas para o controle e a diminuição das desigualdades sociais, na sua conjectura, a articulação da educação profissional com a educação básica e como instruções estratégicas, a educação de jovens e adultos. Ações que desencadearam a promulgação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 que institucionalizava o desmembramento do Ensino Profissional e Ensino Médio. O Decreto nº 5.154/2004 engendrou uma nova reforma na Educação Profissional, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional em consonância com a LDBEN/96, Artigo 39. O referido Decreto prevê embasamento legal para a articulação e a integração entre o ensino técnico e o ensino médio, de diferenciadas maneiras de ofertas e sistematização. Institucionalização que trouxe a possibilidade da Educação básica ser estruturada articuladamente ao “mundo do trabalho, da cultura, da ciência, constitui-se direito social e subjetivo e, portanto vinculado a todas as esferas e dimensões da vida” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 76).

Neste sentido, o governo federal assumiu o compromisso de ofertar a Educação de Jovens e Adultos com formação integral e continuada por meio de programas que buscam a articulação entre a Educação Básica e educação profissional, sobretudo, de nível médio destinada aos jovens e adultos. Nessa perspectiva, instituiu-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica

na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Decreto Presidencial nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006). O programa objetiva estabelecer uma política consistente de EJA com a elevação da escolaridade e da qualificação profissional e humana, com ampliação das oportunidades para melhores condições de vida e inserção no mundo do trabalho.

Declara o Documento Base PROEJA, nível médio,

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 13).

Nesse sentido, infere-se que o PROEJA foi instituído com aspiração a uma política social inclusiva de potencialidades emancipatórias para jovens e adultos das classes populares, com ampliação das oportunidades para melhores condições de vida, assim como a diminuição das desigualdades existentes, mediante um ensino pautado em uma formação cidadã tendo o trabalho como princípio educativo, sinalizando um caminho para construção de uma sociedade mais equânime e democrática.

Nessa mesma época foi instituído, por meio da Lei Nº 11.129, de 30 de junho de 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), uma iniciativa para a escolarização da juventude. O Programa de abrangência nacional, vinculado à Secretaria Geral da Presidência da República, implementado por uma gestão compartilhada e organizado com suas coordenações nas seguintes modalidades: “ProJovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; ProJovem Urbano e ProJovem Campo – Saberes da Terra, Ministério da Educação; e ProJovem Trabalhador

Ministério do Trabalho e Emprego. Destinados a jovens na faixa etária de 15 a 29 anos (BRASIL, 2008).

O Conforme os Artigos 2º e 3º do Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008.

Art. 2º - O ProJovem tem por finalidade executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional, em nível de formação inicial, voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local.

O ProJovem é um programa contemporâneo, que apresenta proposta ampla e de caráter emergencial, em virtude das exigências de escolarização, capacitação e qualificação de trabalhadores. O programa tem prioridade de atendimento ao público que não tenha vínculo formal de trabalho e em situação de vulnerabilidade social. Porém, o Programa não se constitui como o esperado, uma vez que as ações pedagógicas não se efetivam de forma a promover a democratização da educação. “Ao contrário, sublinha, uma vez mais, o caráter dual do sistema educacional brasileiro, como expressão da estrutura socioeconômica do país” (RUMMERT, 2007, p. 9).

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva apresentou mudanças políticas que ressignificam a modalidade de educação de jovens e adultos trabalhadores. Nesta perspectiva, o governo federal regulamenta mais um artefato meritório para educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O FUNDEB configura, dentre outros, propósito audacioso de erradicar o analfabetismo em dez anos e avanços significativos para a modalidade

EJA, quando todas as etapas e modalidades da educação básica passaram a contar com financiamento neste novo fundo, algo que fora negado à EJA com o Fundef.

O FUNDEF instrumento da reforma educacional do governo FHC configurou em mais descaso do poder público com a EJA quando “foi retirado do texto constitucional o compromisso de erradicar o analfabetismo e de assegurar o ensino fundamental para aqueles que a ele não tiverem acesso pela via dos programas presenciais de educação de jovens e adultos” (PINTO, 2002, p. 115). Com isso, reduz a responsabilidade do governo federal com a EJA em virtude da universalização do Ensino fundamental regular e veta financiamento para aquela modalidade de ensino. Ressalta Carvalho (2014, p. 2) que “os recursos para a EJA ficaram prejudicados, ainda mais devido ao veto presidencial, que excluiu as matrículas da EJA do cômputo geral das matrículas que poderiam fazer jus aos recursos do Fundef, ação que nos pareceu inconstitucional”.

O FUNDEB, com vigência de 2007 a 2020, ao expandir o financiamento às outras etapas e modalidades de ensino, enseja pensar a EJA destituída do caráter emergencial e assistencialista, permitindo pensar uma educação mais significante e com formação continuada aos trabalhadores que não tiveram acesso à escola, na idade própria. Mecanismo que incentivaria Estados e Municípios a investirem na manutenção ou na oferta de mais cursos de EJA, uma vez que o FUNDEB garantia o repasse de recursos, nos quais aqueles poderiam destinar até 15% à modalidade.

No entanto, ao contrário das expectativas, houve uma redução nas matrículas da EJA de 37%, no período de 2007 a 2014. Em 2006, haviam 5.616.291 matrículas efetivadas na EJA, ao passo que em 2014 computa-se o quantitativo de 3.592.908 matrículas efetivadas conforme o Censo Escolar do INEP.

Di Pierro, em entrevista à revista *Época* em 27/06/2016, elenca quatro hipóteses que possam ter influenciado para esta controvérsia.

- a) A primeira delas tem a ver com o mercado de trabalho. Durante o período em que a economia e as taxas de emprego cresceram, o mercado absorveu mão de obra mesmo com baixa qualificação;
- b) A segunda hipótese é que ainda não construímos uma cultura do direito à educação ao longo da vida. O mesmo não acontece com a cultura do direito à educação na infância e na adolescência, [...]. Uma mãe analfabeta, com muito baixa escolaridade, vai brigar pelo direito do filho a ter uma vaga na escola. Mas provavelmente não brigará pelo dela. Ela não se vê como alguém que tem direito à educação.
- c) A terceira hipótese é a inadequação da política pública, a começar pelo financiamento insuficiente. Apesar de a EJA estar incluída no Fundeb, ela tem o mais baixo fator de ponderação.
- d) A quarta hipótese é o padrão de colaboração intergovernamental inadequado. Qual a lógica do MEC? Ele cria programas [...] os governos estaduais e municipais optam ou não por aderir a eles. Aqueles que quiserem receber recurso federal para implantar uma iniciativa têm de aderir ao programa completo. Esse é um problema, a meu ver. O pacote inteiro pode não ser adequado ao contexto daquela região, daquele município (DI PIERRO, 2016).

A entrevistada diz que ainda encontra-se em fase de pesquisas para compreender o fenômeno. No entanto, fica explícito que o enfrentamento da problemática EJA não depende apenas de questões financeiras, mas de um conjunto de políticas e ações que se organizam e implementam entre si.

O FUNDEB limita os recursos destinados à modalidade EJA, o que caracteriza desigualdade de tratamento entre o ensino regular e a EJA, ao teto máximo de 15% dos recursos e ainda estipula uma ponderação de 0,70 por estudante do valor de referência estabelecido para o ensino fundamental regular. Já para a Educação Profissional, tendo em consideração a Resolução MEC Nº 01 de 15 de fevereiro de 2007, a ponderação para os recursos, por estudante, na Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio regular é de 1,30 enquanto que para a EJA integrada à Educação Profissional técnica de nível médio é de 0,70.

Ainda assim, avalia-se que a educação de Jovens e Adultos foi beneficiada e assumida, mesmo de maneira não satisfatória, pelo poder público, quando da inclusão da modalidade nos mecanismos financeiros instituídos pelo FUNDEB. Conforme Machado (2009, p. 30):

[...] o teto de 15% e os baixos fatores de ponderação –, a implantação do Fundeb gerou uma expectativa positiva para a EJA: A grande expectativa segue com a implantação do Fundeb, pois a inclusão das matrículas da EJA no Fundo deveria representar, de fato, uma nova condição dentro do sistema educacional. Mesmo com todos os limites que poderiam ser fatores que inibiriam a ampliação da matrícula de EJA, o valor aluno/ano hoje praticado nacionalmente é bem maior do que o valor referência de apoio à EJA enviado aos sistemas pelo Programa Fazendo Escola.

E, “é inegável que, desde 2003, a EJA tornou-se objeto de um número bem mais significativo de iniciativas do que nos períodos governamentais anteriores”. Rummert (2007, p. 39), tomando por base as iniciativas que propiciaram uma elevada melhora nas estatísticas se considerarmos os anos de 1992 a 2014.

O Brasil, seguindo os dados da PNAD (1992 e 2013), teve um avanço de 5,0 anos em 1992 para 7,7 anos em 2013 na escolaridade média da população brasileira com mais de 25 anos. Nota-se que a educação básica melhorou significativamente, dos 80% da população acima de 18 anos que não possuía o ensino médio completo, apresenta, em 2014, um percentual de 55%. No que se refere à população com mais de 15 anos houve uma redução da taxa de analfabetismo passando de 23,1% em 1982 para 8,3% em 2014 (PNAD, 1982, 2014).

Entretanto, ainda registra-se no país elevado número de pessoas com mais de 18 anos que não tem educação básica – mais de 81 milhões de pessoas. Destes, 58 milhões não possuem o Ensino Fundamental, 13 milhões não sabem ler ou escrever e 41,5 milhões são classificados como analfabetos funcionais (menos de cinco anos de estudos). E registra, mais, que existe 2,8 milhões pessoas com idade entre 15 a 17 anos que



não concluíram o Ensino Fundamental e 1,6 milhão são analfabetas funcionais (PNAD, 2014).

No que diz respeito às políticas públicas ou programas para o atendimento da educação para Jovens e adultos ainda há muito que se avançar principalmente quando se depara, no decorrer da sua história, com projetos às vezes bem-sucedidos, em contrapartida, outros descontinuados por razões ou interesses da política governamental vigente. Todavia, os avanços obtidos para a educação nas últimas décadas são inegáveis, e com espaços relevantes para a modalidade de jovens e adultos.

## Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: \_\_\_\_\_. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005.
- \_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Articulação entre desenvolvimento econômico e educação aos países latinos: educação rural no Brasil: anos cinquenta. *Proj. História*, São Paulo, v. 32, p. 123-142, jun. 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/2420/1510>>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm)>. Acesso em: 24 ago. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal. Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Ensino Supletivo. *Parecer n.º 699, de 28 de julho de 1972*. Brasília: MEC, 1972.

BRASIL. *Decreto N.º 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: out. 2015.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 6.629, de 4 de novembro de 2008*. Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6629-4-novembro-2008-583089-normaatualizada-pe.html>>.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: maio 2016.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006*. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm)>. Acesso em: mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto no 3.029, de 9 de janeiro de 1881. Lei Saraiva. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos/lei-saraiva>>. Acesso em: 12 out. 2016.

\_\_\_\_\_. *Documento à sociedade*. SEMTEC/MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. *Documento base: ensino médio*. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. *Lei N.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 out. 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.424, de dezembro de 1996*: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério de Desenvolvimento Agrário. Divisão de Educação do Campo. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*: manual de operações. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <[http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e.programas/pronera/manual\\_pronera\\_-\\_18.01.16.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e.programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos*: documento de trabalho: SECADI/MEC. Disponível em: <<http://inovaeja.mec.gov.br/documento-base.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. *Resolução N° 1, de 15 de fevereiro de 2007*. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/res001\\_15022007.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/res001_15022007.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. *Resolução MEC nº 01 de 15 de fevereiro de 2006*. Define as ponderações aplicáveis à distribuição proporcional dos recursos advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: 15 de fevereiro de 2007. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/res001\\_15022007.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/res001_15022007.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Resolução N° 126 de 23 de outubro de 1996*. Aprova critérios para a utilização de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), com vistas à execução de ações de

qualificação e requalificação profissional, no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego, no período de 1997/1999. Disponível em: <<http://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-126-de-23-de-outubro-de-1996.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

CALHÁU, Socorro. *Desmitificando aspectos que impedem a alfabetização de jovens e adultos, ou como autorizar Solanges, Raimundos e Isauras a participarem da cultura letrada*. 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto (Portugal). *Anais...* Porto: ANPAE, 2014. p. 1-17. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT5/GT5\\_Comunicacao/MarceloPagliosaCarvalho\\_GT5\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/MarceloPagliosaCarvalho_GT5_integral.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2016.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAUJO, Gilda Cardoso de. A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0126.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação. *Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Perdemos 3,2 milhões de matrículas na educação de jovens e adultos. *Época*, 26 de junho de 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/maria-clara-di-pierro-perdemos-32-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html>>. Acesso em: 28 set. 2016.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, São Paulo, ano 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-3262200100030000521](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3262200100030000521)>. Acesso em: ago. 2016.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1994, Brasília. *Anais...* Brasília: MEC, 1994. p. 86-108.

\_\_\_\_\_. Educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, ABL; Ação Educativa, 1998.

\_\_\_\_\_. Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). *A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”*. Disponível em: <[http://forumaja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf\\_2\\_0.pdf](http://forumaja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf)>. Acesso em: 1º abr. 2016.

\_\_\_\_\_; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*: síntese de indicadores 1981-1982. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=759>>. Acesso em: 24 set. 2016.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*: síntese de indicadores 1992. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=759>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*: síntese de indicadores 2013. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv92013.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*: síntese de indicadores 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar 2000*. Brasília: Inep/DEED, 2007.

INSTITUTO DE ESTUDOS ESTRATÉGICOS (INEST). *Como o Brasil se desenvolveu*. Niterói: INEST/UFF, 2011. Disponível em: <<http://www.inest.uff.br/index.php/opinios/106-opiniao/economia/191-como-o-brasil-se-desenvolveu?showall=1&limitstart=>>>. Acesso em: 11 out. 2016.

JANNUZZI, G. M. *Confronto pedagógico*: Paulo Freire e Mobral. São Paulo: Cortez, 1983.

LEMOS, Leandro Antônio de. Fordismo, toyotismo e novos paradigmas econômicos. *Análise*, Porto Alegre, v. 1, n. 5, p. 513-521, 1991.

MACHADO, Maria M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, Brasília: INEP, v. 22, n. 82, nov. 2009.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Política e educação popular*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1981.

MEDEIROS, Maria das Neves de. A educação de jovens e adultos como expressão da educação popular: a contribuição do pensamento de Paulo Freire. In: COLOQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. *Anais...* Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas, 2005. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\\_orais/.pdf](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2016.

MOURA, Vera Lucia Pereira da Silva; SERRA, Maria Luiza A. A. Educação de jovens e adultos: as contribuições de Paulo Freire. *S@ber – Revista Eletrônica*, Londrina, PR, v. 33, jan./mar. 2016. Disponível em: <[https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-ivol\\_33\\_1426693042.pdf](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-ivol_33_1426693042.pdf)>. Acesso em: 5 set. 2016.

NUNES, Nataly; REZENDE, Maria José de. O ensino de Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. In: SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS DA AMÉRICA LATINA, 3., 2008, Londrina, PR. *Anais...* Londrina, PR: Grupo de Estudos de Política da América Latina (GEPAL), 2008. Disponível em: <<http://UEL.br/grupopesquisa/gepal/anais-iii.htm>>. Acesso em: 9 out. 2016.

OLIVEIRA, Fernanda Silva de; LEITE, Lucia Helena Alvarez. *A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a educação no Brasil*. *Paideia*, Belo Horizonte: Univ. Fumec, ano 9, n. 13, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1670>>. Acesso em: 26 set. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em 1º out. 2016.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda Pereira. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1983. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/registro/referencia/0000000405>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

PEREZ, Luana Castro Alves. *Analfabetismo funcional*. Brasil Escola. Acesso em: <<http://brasilecola.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC(1995-2002). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

RANGEL, Elba Alonso. *Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil: problema estrutural para o desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: EBG, 2011. Disponível em: <<http://file:///C:/user/windows%20Seven/Downloads/Jovens>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Ciências da Educação*, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigos/a-educacao-de-jovens-adultos-brasileiros-sec-xxi.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.



---

SAVIANI, Dermeval. *Histórias das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCORTEGAGNA, Paola A.; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de jovens e adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 5, n. 2, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-099-TC.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.



## Capítulo 6

### **Educação profissional na esteira das políticas públicas educacionais: um estudo do IFNMG – *campus* Salinas**

*Eliane Cristina Gualberto Melo Mineiro  
Sheila Cristina Furtado Sales*

#### **1 Introdução**

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e se propõe a sintetizar uma pesquisa realizada a respeito de mudanças ocorridas no *Campus* Salinas com a criação do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) em 2016, no que diz respeito aos aspectos humanos, legais e físicos, em comparação com o período anterior enquanto Escola Agrotécnica Federal de Salinas.

Para tanto, a pesquisa realizada vinculou-se diretamente com as políticas públicas educacionais estabelecidas pelo Governo Federal nos últimos anos, sobretudo, a partir das décadas de 1990 e 2000. Ressalta-se a relevância científica, acadêmica e social desta investigação, uma vez que os Institutos Federais (IF) são instituições que ofertam educação

profissional e tecnológica, que abrem novas perspectivas para o ensino e, conseqüentemente, convergem para o desenvolvimento educacional e socioeconômico da região onde se instala.

O objetivo deste artigo é apresentar o estudo teórico acerca das políticas públicas voltadas para a educação profissional e tecnológica, bem como apresentar, brevemente, alguns dos resultados advindos da pesquisa realizada. Nesse sentido, espera-se colaborar para aprofundar o conhecimento sobre a implementação da política pública de criação dos Institutos Federais, oferecendo subsídios teóricos e práticos que permitam perceber as implicações dessa política no contexto local e nacional.

Mediante tal estudo, espera-se ampliar as discussões sobre as políticas públicas direcionadas à educação profissional e tecnológica, analisando suas implicações no contexto local e suas relações no âmbito nacional. Dessa forma, acredita-se que os dados analisados possam subsidiar o redimensionamento dessa política no sentido de que haja mais investimento público para essa modalidade de ensino e que sejam avaliadas as ações que deverão ser preservadas e/ou reestruturadas por meio de uma discussão coletiva da sociedade civil e o poder público.

Este texto, além desta introdução, está estruturado da seguinte maneira: a segunda seção apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa realizada. A terceira seção discute-se a educação profissional e tecnológica demarcada como um instrumento de Política Pública. Na quarta seção são apresentados os Institutos Federais de Educação Tecnológica no Brasil, com foco especial no *Campus* de Salinas, MG, bem como os resultados e discussões referente às mudanças ocorridas com a criação desta instituição, encerrando com as considerações finais.

## **2 Procedimentos metodológicos**

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa realizada configurou-se como uma abordagem qualitativa, nos moldes do estudo

de caso, categoria de investigação em ciências sociais em que o foco é uma unidade que se analisa de maneira aprofundada (YIN, 2001). Buscou-se, ainda, referendar-se nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, de Karl Marx (1818-1883). A opção por esta abordagem ocorreu em virtude das relações históricas e conexões entre o sujeito e a sociedade, além de ser um minucioso e exigente processo de investigação da realidade concreta. Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, para delinear a pesquisa utilizou-se a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, sendo utilizados como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação não-participante. Esta pesquisa teve como *locus* investigativo o Instituto Federal do Norte Minas Gerais (IFNMG) localizado em Salinas.

Tendo em vista que o *locus* desta pesquisa é o *campus* Salinas, foram realizadas 14 entrevistas com os servidores lotados no referido *Campus*, sendo sete professores e sete técnicos-administrativos em educação, com perfis, cargos e funções variados, caracterizado por ser um grupo heterogêneo de servidores. O objetivo foi considerar a pluralidade de olhares sobre o processo de implementação do IFNMG – *campus* Salinas. O principal critério adotado para a escolha dos entrevistados foi a condição de o servidor ter presenciado e/ou participado do processo de implementação do IFNMG, sobretudo na transição de Escola Agrotécnica Federal de Salinas para o IFNMG – *Campus* Salinas. Por questões éticas, a identidade dos entrevistados foi preservada. Para a análise dos dados coletados, esta investigação apropriou-se da técnica de análise de conteúdo, referenciada por Bardin (1977), na perspectiva da pesquisa qualitativa.

Pretendeu, portanto, investigar, por meio da pesquisa qualitativa, as transformações ocorridas no Instituto Federal – *Campus* Salinas, e suas contribuições para região onde se instala, bem como apropriar dos resultados constatados dessa pesquisa aplicados à educação profissional e tecnológica, a fim de contribuir com o planejamento da gestão educacional dessa instituição de ensino.

### 3 Políticas públicas e educação profissional e tecnológica: notas de discussão

Políticas públicas, enquanto área do conhecimento da ciência política, têm suas origens desde meados do século XX, a partir de análises e estudos acadêmicos realizados na Europa e nos Estados Unidos, segundo afirma Rodrigues (2011). Em consequência desses estudos, políticas públicas foram adquirindo autonomia e *status* científico, acrescenta a autora. De acordo com Souza (2006, p. 22),

na Europa, a área de política pública vai surgir como desdobramentos dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de um das mais importantes instituições do Estado – o governo –, produtor, por excelência, de política públicas.

De acordo com a autora, já nos Estados Unidos, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico, dando ênfase nos estudos sobre a ação dos governos, sem estabelecer relações teóricas sobre o papel do Estado (SOUZA, 2006).

Percebe-se, portanto, que o interesse pelo campo investigativo das políticas públicas vem crescendo, passando a ganhar centralidade no Brasil. Uma das razões desse interesse, de acordo com Rodrigues (2011), é o fato de que essas políticas afetam, em diversos aspectos, a vida cotidiana das pessoas. Além disso, outro motivo recai na busca de explicações sobre por que determinadas políticas públicas são implementadas pelo governo em detrimento de outras, ou seja, entender as causas e consequências das decisões públicas, o que afeta diretamente os direitos dos cidadãos (RODRIGUES, 2011).

Nesse contexto, políticas públicas abarcam uma pluralidade de definições, no sentido de que não existe um único significado, pois assumem abordagens diferentes de acordo com o enfoque teórico adotado e o contexto político e social ao qual ele se aplica. Nesse sentido, “seu pleno entendimento requer uma contextualização no âmbito das diversas ciências” (RODRIGUES, 2011, p. 28). Na mesma linha de raciocínio,

Azevedo (2004) afirma que as políticas públicas são implementadas com base na memória da sociedade ou do Estado; constroem-se, pois, a partir das representações sociais<sup>1</sup> que cada sociedade desenvolve a respeito de si próprio. Nesse sentido, as políticas públicas são ações que possuem conexão direta com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social (AZEVEDO, 2004).

Conceitualmente, para Rodrigues (2011, p. 13), “política pública é o processo pelo qual os diversos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade”. Acrescenta ainda que quando essas decisões coletivas são tomadas, elas se convertem em algo a ser compartilhado, isto é, em uma política comum. Nessa ótica, as políticas públicas são um conjunto de decisões, planos, metas e ações governamentais voltados para a resolução de problemas de interesse público.

Historicamente, percebe-se que o planejamento educacional no Brasil esteve atrelado a um projeto de sociedade idealizado, de um lado pelos interesses de governo, e, por outro lado, por anseios de educadores e representantes da sociedade civil organizada que almejavam uma educação de qualidade para todos.

A temática sobre educação profissional e tecnológica (EPT), especialmente no campo da política educacional, é debatida de forma consistente por diversos pesquisadores e educadores, como Cunha (2000), Kuenzer (1999), Berger Filho (1999), Moura (2007), Ciavatta (2010), Pacheco (2011), Manfredi (2002), Otranto (2010), entre outros, que trazem a discussão profunda sobre a evolução histórica da educação profissional e tecnológica no Brasil, de forma que esta modalidade de ensino se torne uma poderosa ferramenta, por meio de implementação de políticas públicas, rumo à superação das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, na perspectiva de inclusão social emancipatória.

---

<sup>1</sup> Conforme Azevedo (2004), as representações sociais predominantes fornecem os valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas.

Um breve histórico sobre a educação profissional no Brasil permite-nos acompanhar as políticas públicas direcionadas para essa modalidade de ensino, bem como os propósitos e implicações das mesmas para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do nosso país.

O processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil passa por transformações em decorrência das mudanças de ordem política e econômica no sistema do país. Desde sua origem, a educação profissional esteve voltada para as classes sociais menos favorecidas, exercendo as atividades que exigiam trabalho e esforço manual, havendo a distinção entre aqueles que detinham o saber e aqueles que executavam as tarefas manuais.

Nesse sentido, historicamente, a educação brasileira está marcada pela dualidade estrutural entre a formação acadêmica e a formação profissional, como afirma Moura (2007), na medida em que existem tipos diferentes de escolas destinadas para classes sociais distintas, isto é, a educação básica de caráter mais propedêutico dirigida à formação das elites, enquanto o ensino profissionalizante, geralmente de caráter mais instrumental, voltada para as demais classes sociais (àqueles com baixa renda).

No Brasil colonial a base da economia era a agroindústria açucareira, predominando o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho (MANFREDI, 2002). Nesse período, o trabalho era desenvolvido pelos escravos da população nativa de índios e dos negros africanos, além de poucos trabalhadores livres que exerciam atividades com maior qualificação técnica. Percebe-se que a aprendizagem dava-se no próprio local de trabalho, sendo transmitida de geração em geração, com prevalência dos aspectos técnicos sobre os teóricos. Ainda no período colonial, os colégios dos jesuítas foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, “escolas-oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios (MANFREDI, 2002).

A primeira notícia de um esforço governamental rumo à profissionalização do ensino no país data do ano de 1809, com a criação do “Colégio das Fábricas” pelo Decreto do Príncipe Regente, futuro



D. João VI, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras, conforme prevê o Parecer CNE/CEB nº 16/99. Assim, a criação do Colégio das Fábricas pode ser considerada como os primeiros indícios da educação profissional no Brasil.

Ainda no período imperial, Cunha (2000) afirma que as instituições estatais voltavam-se para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira, ao passo que as instituições privadas eram destinadas ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres. Nesse sentido, as iniciativas do Estado (ensino de ofícios), bem com as da sociedade civil, eram legitimadas por ideologias, que, segundo Cunha (2000), tinham por objetivos:

- a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação (CUNHA, 2000, p. 92).

Diante dessa perspectiva, durante o Império a ideologia, do ponto de vista estatal, afirma Manfredi (2002), apresentava-se mais no viés assistencialista e compensatória para os pobres e desafortunados; enquanto que a ideologia da iniciativa privada era voltada para a formação do trabalho artesanal, considerado qualificado. A autora acrescenta ainda que “ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial” (MANFREDI, 2002, p. 78).

O fim do Império e o início do período republicano foram marcados por várias mudanças no cenário socioeconômico brasileiro, em virtude da extinção da escravatura, pela consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira (MANFREDI, 2002).

Assim, no século XX, mais precisamente no ano de 1909, inicia-se uma nova etapa da educação profissional no Brasil devido à criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, instituído pelo Decreto nº 7.566 assinado pelo Presidente Nilo Peçanha, criando 19 “Escolas de Aprendizes Artífices”. As dezenove escolas foram instaladas em todos os estados do país, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, custeadas pelo próprio Estado e subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (BRASIL, 1909).

Durante os anos de 1930, há o aumento da urbanização no Brasil, que continua se industrializando e, conseqüentemente, aumentou a necessidade do contingente de profissionais mais especializados. Em consonância com este cenário, Caires e Oliveira (2016), afirmam que em decorrência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945),

intensificou a fabricação e exportação de produtos brasileiros e proporcionou o crescimento industrial no país, constatou-se a necessidade de formar trabalhadores qualificados para atender às demandas do setor produtivo, fazendo-se urgente a organização, a ampliação da capacidade de atendimento e o aumento da qualidade do Ensino Industrial (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 60).

No ano de 1937, foi outorgada a Constituição Brasileira que trata pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. Vale destacar que neste mesmo ano foi assinada a Lei nº 378, a qual transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, designados para o ensino profissional oferecendo todos os ramos e graus de ensino. A partir de 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas, no lugar dos Liceus, com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.

No país, o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) é caracterizado pela intrínseca relação entre Estado e economia, em que o objetivo era a formação de profissionais qualificados para atuarem no mercado de trabalho em prol do alcance das metas do país, e

consequentemente para o desenvolvimento nacional. Nesse sentido, as indústrias, em especial a automobilística, retratam a consolidação do processo industrial no Brasil, por meio de produção em massa, racionalização do trabalho, especialização intensiva, divisão social do trabalho, produtividade, aderindo aos princípios dos processos produtivos capitalistas de Taylor e Ford.

Para Kuenzer (1999), este modelo econômico no país, cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo, representa também a dualidade estrutural, na medida em que, por um lado, a elite desenvolve atividades de planejamento e supervisão, cabendo, por outro lado, aos trabalhadores sua execução.

Em se tratando da rede federal de educação profissional, em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, passando a denominar Escolas Técnicas Federais, dotadas de autonomia administrativa, didática e de gestão, embora subordinadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), formando mão-de-obra com a qualificação necessária para atender o processo de industrialização do país. Como visto, esse foi um período marcado por profundas transformações na política de educação profissional no Brasil.

Com o advento do processo de industrialização em massa crescente nesse período, o contexto educacional brasileiro da década de 1970 é marcado pela necessidade de formar técnicos para suprir a demanda do mercado de trabalho. Para garantir essa demanda as Escolas Técnicas Federais, criadas em 1959, implantaram novos cursos técnicos atendendo um número expressivo de estudantes matriculados nos cursos profissionalizantes, acatando o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 5.692/71, que tornou todo o currículo de segundo grau em técnico-profissional, de forma obrigatória.

Na década de 1980, a economia brasileira foi atingida pela globalização mundial, em que se percebem a crise econômica na maioria dos países da América Latina. Por outro lado, o cenário brasileiro retrata uma intensificação tecnológica associada aos novos processos

produtivos, assim como se percebem novos investimentos nas indústrias e infraestrutura para atender a demanda do mercado de trabalho.

Surge, então, a necessidade de novas concepções legislativas, em que são criadas novas denominações e normas para a educação nacional. Nesse contexto, a atual Constituição Federal de 1988 é promulgada, na perspectiva de assegurar o Estado Democrático de Direito, determinando, entre outras questões:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205).

Dando continuidade ao processo de participação democrática, em 1996 foi sancionada, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, que carrega em seu bojo novo formato para a educação profissional. Vale destacar ainda que a atual LDB, estabelece, conforme o parágrafo segundo do artigo primeiro, que a educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, contribuindo para a melhoria e elevação da escolaridade do educando. Da mesma forma, o artigo 39<sup>2</sup> da referida lei, prevê que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se os diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996).

Percebe-se, portanto, que a educação profissional preconizada na LDB e na Constituição Federal, pretende otimizar as chances de capacitação profissional e empregabilidade em diversos campos e níveis de atuação, não se limitando à formação de técnicos de nível médio, mas como um fator de mudança para os educandos ao possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. Para Berger Filho (1999), “a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 é considerada um marco na sua forma de tratamento da educação profissional, pela forma global

<sup>2</sup> Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008.

com que o tema é tratado, e pela flexibilidade permitida ao sistema e aos alunos”. Para este autor, a Lei de Diretrizes e Bases anterior sempre tratou da educação profissional apenas parcialmente.

Vale ressaltar que no contexto brasileiro, sobretudo a partir da década de 1990, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, sob a ótica da hegemonia neoliberal alinhada à política de redução das funções e do papel do Estado, inicia-se a reforma da educação profissional e tecnológica. Para tanto, um amplo conjunto de medidas formadas por leis, decretos, resoluções e pareceres, concomitantemente com uma série de programas governamentais, passaram a regular as políticas públicas voltadas para a educação profissional e tecnológica. Neste contexto, Ciavatta (2010) assevera que,

implementam-se um padrão de desenvolvimento voltado para fora, que privilegia a entrada do capital financeiro, as políticas que facilitam a desregulamentação das relações de trabalho; políticas compensatórias, focalizadas nos grupos desfavorecidos; a utilização da ciência e da tecnologia produzidas pelos países de capitalismo avançado (CIAVATTA, 2010, p. 162).

Face ao contexto das reformas educacionais brasileiras, a educação profissional e tecnológica vem ganhando destaque, especialmente a partir dos anos de 1990, por meio de proposições e implementações de políticas públicas e programas governamentais focados nessa temática. Tais movimentos de reforma e implantação de políticas e programas iniciados no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso prosseguiram no segundo mandato e tiveram sequência, marcadas por inflexões e continuidades no primeiro e segundo governos de Luiz Inácio Lula da Silva, conforme indica Lima Filho (2010, p. 141).

Em relação às políticas públicas na área da educação profissional, Pacheco (2011, p. 6), resalta que “desde 2003, início do governo Lula, o governo federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora”. Desse modo, reitera

o autor, o governo dá início a novas medidas na que visem à ampliação do acesso à educação, da permanência e à aprendizagem dos estudantes.

Após quase cem anos da regulamentação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o governo federal sancionou a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior. A mencionada lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REFT) no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação (BRASIL, 2008), que será apresentada na próxima seção.

#### **4 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma política pública da educação profissional**

Como dito anteriormente, em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/08, criando trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A REFT foi instituída e distribuída por todos os Estados brasileiros. Vale ressaltar que a Rede Federal é formada também por instituições que não aderiram à proposta dos Institutos Federais, entretanto oferecem também educação profissional em todos os níveis. Desse modo, a REFT é constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a denominação de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem sido, conforme Pacheco (2011, p. 56), “utilizada como referência a um conjunto de instituições federais, vinculadas ao MEC, voltadas para a educação profissional e tecnológica em nível médio e superior”. O autor ressalta que tais instituições estabelecem uma identidade entre si pelo fato de atuarem na oferta de

educação profissional e tecnológica, subordinadas ao MEC, sob a mesma fonte de financiamento e normas de supervisão. Para ele, o termo “rede” é compreendido não somente como um agrupamento de instituições, mas também como forma e estrutura de organização e funcionamento (PACHECO, 2011, p. 57).

Neste cenário, a política de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa uma das ações estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual foi lançado em 2007, pelo MEC e apresenta princípios e programas para a educação brasileira, contemplando a educação profissional. Nesta ótica, o PDE propõe um “novo modelo de atuação”, destacando, entre outros fatores, o ensino médio e o profissionalizante, em que sugere um “rompimento com o ensino mecanicista e objetivante que estreita, ao invés de alargar, os horizontes do educando” (BRASIL, 2007, p. 33). Nessas perspectivas, o PDE aponta para mudanças significativas no desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, mediante um processo educativo e investigativo, que contribua consideravelmente para a melhoria da qualidade da educação no país.

Como visto, os Institutos Federais compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dada a definição no artigo 2º da lei 11.892/08, constituem-se como:

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

A finalidade é ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Segundo a legislação que o instituiu, o IF deve constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências

aplicadas, em particular e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes (BRASIL, 2008).

As finalidades, as características e os objetivos previstos para os Institutos estão previstos nos artigos 6º e 7º, respectivamente, da lei 11.892/08, dentre os quais preveem ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades; promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior; desenvolver ações de ensino, de pesquisa e de extensão; estimular e apoiar processos educativos na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; além de ministrar cursos em nível de educação superior, em especial cursos superiores de tecnologia, de licenciatura, de bacharelado e engenharia, podendo ainda disponibilizar cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Ressalta-se ainda, conforme Pacheco (2011), a preocupação com o desenvolvimento socioeconômico local e regional na perspectiva da construção da cidadania. Este autor afirma, pois, “a educação profissional e tecnológica como política pública, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas principalmente por seu compromisso com o todo social” (p. 17).

Sob estas perspectivas, percebe-se que os Institutos Federais são, portanto, instituições que apresentam uma estrutura distinta, representando um “novo modelo” institucional na oferta de educação profissional e tecnológica no país. Nessa ótica, os IF possuem um papel importante para a educação brasileira, ofertando educação profissional e tecnológica no país.

O referido autor reflete ainda que é inerente na proposta dos Institutos agregarem à formação acadêmica a preparação para o trabalho, voltada para uma formação contextualizada, composta de conhecimentos, princípios e valores que possibilitam a formação humana, cidadã. Assim, afirma Pacheco (2011, p. 16),

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.

Nessa mesma linha de entendimento, Otranto (2010, p. 92) afirma que “os Institutos Federais são, portanto, instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais”. A autora acrescenta ainda que,

O Instituto Federal é, hoje, mais que um novo modelo institucional, é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira. Está produzindo mudanças altamente significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental, por esse motivo essas mudanças precisam ser acompanhadas bem de perto (OTRANTO, 2010, p. 105).

Segundo a autora, a criação dos Institutos Federais representa, portanto, uma demonstração da política pública brasileira acerca da educação profissional, trazendo uma proposta inovadora de formação profissional.

#### *4.1 Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Salinas*

Entre os Institutos Federais criados em todos os Estados brasileiros, nasce também o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), com os mesmos objetivos, características e finalidades dos demais.

Conforme previstos nas legislações de criação, os Institutos Federais passaram a existir pela integração de instituições autárquicas, de centros federais de educação profissional e tecnológica e de escolas agrotécnicas federais, além de incorporar algumas escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Amparado nesse quesito, o IFNMG

foi instituído pela integração do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET) de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAF Salinas), instituições com mais de 50 anos de experiência na oferta da educação profissional. Nesse processo, as duas instituições históricas deixaram de existir, passando a constituir uma nova instituição, com novas concepções, atribuições e desafios.

Juntamente com os demais Institutos Federais, o IFNMG passou a fazer parte do plano de expansão da Rede Federal, o que possibilitou a implantação de novos *campi* que compõem a sua formação. A sua área de abrangência é constituída por quatro mesorregiões do Estado de Minas Gerais: Norte de Minas, Vale do Jequitinhonha, Vale do Mucuri e Noroeste de Minas. Com sua organização estrutura no formato *multicampi*, a instituição é composta, atualmente, pela Reitoria, sediada em Montes Claros, e por onze *campi*: *Campus* Almenara, *Campus* Araçuai, *Campus* Arinos, *Campus* Diamantina, *Campus* Avançado Janaúba, *Campus* Januária, *Campus* Montes Claros, *Campus* Pirapora, *Campus* Avançado Porteirinha, *Campus* Salinas, *Campus* Teófilo Otoni (IFNMG, 2013).

Desse modo, em 2008, foram criados 38 Institutos Federais em todo o país, por meio da lei 11.892, entre os quais a antiga Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAF Salinas), que, após passar pelo processo de transformação, passou a denominar-se como IFNMG – *campus* Salinas. Vale ressaltar que o processo histórico desta instituição inicia-se em 1953, marcando o lançamento da “Pedra Fundamental” tendo como denominação, nesta época, de “Escola de Iniciação Agrícola de Salinas”, dando início ao funcionamento de suas aulas no dia 1º de março de 1956. Ao longo dos anos, houve mudanças na estrutura e denominação da instituição, sendo que em 1993 foi transformada em autarquia vinculada ao MEC, passando a ser denominada de “Escola Agrotécnica Federal de Salinas”.

O IFNMG – *campus* Salinas está situado no norte de Minas Gerais, na cidade de Salinas. Com a promulgação da lei nº 11.892/08, Salinas passa a ser uma das unidades de ensino integrantes do IFNMG.

A instituição desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão conjugados na integração entre ciência e tecnologia, almejando o desenvolvimento da região. Oferece educação profissional e tecnológica, desde o ensino médio até ensino superior.

Assim, o IFNMG nasce mediante integração do CEFET Januária e da EAF Salinas, aderindo ao plano de expansão do governo federal, no que tange à rede federal de educação profissional e tecnológica, adequando-se à “nova institucionalidade”. Tal proposta baseou-se na ampliação da oferta de cursos desde a educação profissional técnica de nível médio até a superior, com as graduações tecnológicas, formação de professores e pós-graduação, tanto na modalidade presencial quanto a distância. O *campus* Salinas se insere em um significativo processo de transformação e desenvolvimento socioeconômico na região onde se instalou, como pode ser observado na próxima seção.

#### *4.2 Mudanças ocorridas com a criação do Instituto Federal – campus Salinas: resultados e discussões*

Pretende-se nesta seção apresentar, brevemente, os resultados da unidade analisada em profundidade, por meio da metodologia apresentada e a sua análise. Tem-se, deste modo, como objetivo apresentar a análise dos dados referentes ao processo de criação do IFNMG – *campus* Salinas tendo como subsídios os relatos dos sujeitos entrevistados conjugados com a documentação relacionada à temática, bem como o referencial teórico.

A transformação da EAF Salinas para o IFNMG – *campus* Salinas sofreu alterações de ordem legal, jurídica, física, ensino e normativa. Dentre algumas modificações, constatou-se a alteração em sua natureza jurídica, o que pode ser observado pela legislação de criação.

Os objetivos da EAF Salinas e do IFNMG foram comparados a fim de verificar semelhanças e diferenças dessas instituições. Observa-se uma semelhança quanto à prioridade na oferta de ensino e campo de atuação. Assim, a oferta de cursos técnicos profissionalizantes em todos os níveis e modalidades está entre seus objetivos, especificamente

por serem instituições pertencentes à REFT. Constata-se ainda que o processo de “ifetização” proporcionou a ampliação da oferta de cursos em nível superior, mudança significativa em termos de atuação e gestão, apontada também nos relatos dos entrevistados como aspecto positivo dessa transformação. De um curso superior de tecnologia enquanto EAF Salinas, a instituição passou a ofertar cursos superiores enquanto IFNMG – *campus* Salinas, além da previsão de oferta de cursos de pós-graduação. Dentre outros fatores, percebe-se, portanto, que a criação dos IF esteve vinculada à expansão dos cursos superiores.

Outro aspecto refere-se ao desenvolvimento socioeconômico da região, uma vez que observa-se que a transformação da EAF Salinas para o IF possibilitou, também, o desenvolvimento tanto da economia local, como, por exemplo, giro no comércio da cidade e da região. Quanto às finalidades e características dos IF, destacam-se a promoção da integração curricular da educação básica com a profissional, e a verticalização do ensino, o que possibilita aos estudantes prosseguirem nos estudos desde a educação básica até a educação superior. Esse quesito também foi considerado um ponto positivo na concepção de alguns entrevistados.

A tríade ensino, pesquisa e extensão constitui a essência das instituições de ensino superior (IES). Os Institutos Federais por serem também instituições de educação superior, possuem essa caracterização institucional, o que possibilita o desenvolvimento de atividades direcionadas aos objetivos a serem alcançados, devendo estabelecer a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse sentido, no exercício da sua autonomia didático-científica, foi constatado o desenvolvimento de ações, programas e projetos tanto pela antiga EAF Salinas quanto do IFNMG – *campus* Salinas, estando previstos ainda em seus objetivos institucionais, estabelecendo uma relação mais estreita e dialógica com a sociedade.

Cabe ressaltar que o IFNMG – *campus* Salinas desenvolve uma grande quantidade de ações, projetos e programas. Apesar da gama de ações desenvolvidas, optou-se por apresentar e analisar somente os programas e projetos evidenciados nas entrevistas, cujas informações sobre os quais foram, também, alvo da coleta de dados na pesquisa.

Neste cenário, o *campus* Salinas desenvolve, atualmente, programas de bolsas de iniciação científica e de extensão, além de editais de fomento interno para pesquisas aplicadas e inovação. Como exemplo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que é um programa voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação, por meio da concessão de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (BIC). Para os estudantes do ensino médio, são oferecidas bolsas dos programas Iniciação Científica Júnior (PIBIC-JR) e Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM). Desse modo, são contemplados estudantes desde o ensino médio até a graduação, mediante o estímulo de iniciação à pesquisa. Como relataram os sujeitos dessa investigação, percebe-se o estímulo à pesquisa perpassando por todos os níveis de ensino, mediante o desenvolvimento de pesquisas que atendam às demandas da sociedade e possibilitem o seu desenvolvimento.

Em relação à extensão, esta é entendida como um dos pilares das instituições de ensino superior, sendo um processo que articula o ensino e a pesquisa em prol da aproximação dos saberes produzidos no meio acadêmico com a sociedade na qual estão inseridas. O PIBED, referenciado na fala de um entrevistado, é um programa institucional de bolsas de extensão para discentes do IFNMG de apoio as ações de extensão, inerentes às dimensões da extensão relativas à comunidade externa, fomentadas por orçamento institucional interno ou externo. As bolsas de extensão são destinadas aos discentes regularmente matriculados nos cursos técnicos de nível médio ou nos cursos superiores do IFNMG.

Segundo informações obtidas na Diretoria de Extensão – IFNMG *campus* Salinas quanto ao número de estudantes atendidos pelo PIBED/ PIBEX<sup>3</sup>, em 2014, ano em que se iniciam tais as ações na instituição, foram 16 alunos atendidos. Em 2015 foram atendidos 24 estudantes, já em 2016, foram 23 atendidos pelo programa. Ressalta-se ainda a política da Assistência Estudantil, a qual compreende projetos, programas, ações e serviços desenvolvidos pelo IFNMG, que tem o intuito de democratizar o

<sup>3</sup> Cabe ressaltar que, conforme informações da Diretoria de Extensão do *campus* Salinas, a partir de 2015, o PIBEX passou a ser designado como PIBED.

acesso e assegurar o princípio da igualdade de condições de permanência e conclusão com êxito de seus discentes.

A bolsa monitoria destaca-se também como outro programa desenvolvido pelo IFNMG *campus* Salinas. Trata-se de um mecanismo em prol da melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes dos cursos técnicos de nível médio e de graduação, mediante a concessão de bolsas para o desenvolvimento de ações de acompanhamento aos discentes em suas atividades escolares, tais como monitoria, orientação profissional, acompanhamento da frequência e do desempenho escolar, dentre outros.

No ensino, destaca-se, como mencionado também no relato de alguns entrevistados, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Como o próprio nome indica, o PIBID é uma iniciativa que incentiva a iniciação na docência pela formação em nível superior, nos cursos de licenciatura, inserindo os acadêmicos em escolas públicas de educação básica, para que possam vivenciar ações e práticas formativas, contribuindo para a valorização do magistério.

Constatou-se que o PIBID iniciou no *campus* Salinas no ano de 2011 com participação de 54 acadêmicos bolsistas, ampliando-se esse quantitativo para 70 bolsistas nos anos de 2012 e 2013. Já a partir de 2014, conforme consta nos respectivos relatórios de atividades do PIBID, houve uma ampliação no número de vagas disponibilizadas aos acadêmicos licenciandos que almejassem participar do projeto, passando a 120 bolsas destinadas aos interessados, permanecendo esse quantitativo até o ano de 2016.

Quanto à infraestrutura foi possível constatar a dimensão das transformações da EAF Salinas para o IFNMG – *campus* Salinas, o que possibilitou à instituição maiores investimentos nas instalações físicas e equipamentos, o que se efetivou por meio de planejamento de um conjunto de construções e reestruturação da infraestrutura física. Com a expansão da oferta dos cursos superiores, o IFNMG – *campus* Salinas passou a

funcionar em três turnos, o que gerou a necessidade de construções de várias obras para que o processo ensino-aprendizagem fosse realizado de forma a garantir o sucesso escolar. Essas transformações foram bem significativas, na perspectiva dos sujeitos entrevistados, em especial na transformação da EAF Salinas para o IF – *campus* Salinas.

Em relação aos cursos ofertados, inicialmente, a EAF Salinas ofertava somente cursos técnicos, o que restringia as opções de qualificação e formação profissional. Em 2005, a instituição implementou seu primeiro curso superior, Tecnólogo em Produção da Cachaça, em virtude de uma demanda regional e de acordo com as peculiaridades da região. Já com a criação do Instituto Federal, houve a possibilidade da ampliação de oferta dos cursos, em especial dos cursos superiores.

Atualmente, o IFNMG – *campus* Salinas oferece três cursos técnicos na modalidade integrado ao ensino médio (Técnico em Agroindústria, Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática), oito cursos em nível superior, sendo quatro licenciaturas (Ciências Biológicas, Matemática, Física e Química), três Bacharelados (Engenharia de Alimentos, Engenharia Florestal e Medicina Veterinária) e um curso tecnólogo em Produção de Cachaça. Além dos cursos apresentados, são oferecidos pelo *campus* Salinas ainda outros cursos, presenciais e a distância, tais como: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), Cursos Técnicos a distância (EaD), cursos ofertados pelo Centro de Ensino de Línguas (CEL), como por exemplo, curso de Libras Básico e Produção de Textos em Língua Portuguesa, o curso de FIC de Inglês Básico, assim como curso de redação para o ENEM e Leitura e Produção de Textos. Essa ampliação de oferta de cursos após a criação do IFNMG – *campus* Salinas foi percebida de forma positiva pelos entrevistados.

Outro aspecto constatado na pesquisa refere-se ao aumento do número de servidores e de discentes com a criação IFNMG – *campus* Salinas. Neste campo, cabe destacar que o quantitativo de estudantes do ensino superior evoluiu mais rapidamente, após a criação dos cursos superiores, se comparado ao ensino médio que obteve um crescimento

quase que constante ao longo dos anos. Considerando os estudantes do ensino médio e do ensino superior, o IFNMG – *campus* Salinas conta, em 2016, com 1309 estudantes matriculados, desconsiderando o quantitativo de estudantes do sistema da educação a distância. Comparando com o período da EAF Salinas, houve um aumento significativo, passando de 569 para 1309 estudantes matriculados, atualmente.

## 5 Considerações finais

Diante das primeiras aproximações investigativas sobre a problemática desse estudo, observa-se, por meio dos resultados obtidos, a importância da criação do IFNMG – *campus* Salinas para o desenvolvimento socioeconômico da região onde se instalou, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. Nas reflexões acerca dessas transformações, percebe-se que a criação do *campus* Salinas ampliou o leque de oportunidades aos estudantes, atuando de forma diversificada em diversas áreas em termos de oferta de cursos, o que proporciona uma formação desde a educação básica e profissional até a pós-graduação, repercutindo qualitativamente na região.

Sabe-se que, caso não tenha ocorrido a transformação da EAF Salinas em IFNMG, não haveria se efetivado a expansão dos cursos superiores atingindo um número maior de estudantes da microrregião de Salinas. Além disso, houve uma ampliação significativa do quadro de docentes com maiores titulações e capacidade de desenvolver atividades de pesquisa e extensão, alcançando os municípios na área de abrangência do *campus*. Observa-se ainda a ampliação da infraestrutura da instituição, o que foi possível em virtude dos investimentos oriundos do governo federal em prol da expansão das instituições pertencentes à REFT.

Dentre tantas mudanças, tanto no aspecto quantitativo, quanto no qualitativo, percebe-se que os IF vêm respondendo à necessidade da institucionalização da educação profissional e tecnológica enquanto política pública do governo federal, sobretudo a partir dos anos 2000.



Enquanto política pública, essas instituições vêm assumindo o papel de agentes colaboradores na região, mesmo diante de tantos desafios e demandas diversas.

## Referências

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGER FILHO, Ruy Leite. Educação profissional no Brasil: novos rumos. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 20, maio/ago. 1999. Disponível em: <<http://www.rioei.org/rie20a03.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCiViL\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCiViL_03/LEIS/L5692.htm)>. Acesso em: 1º set. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. *Concepção e diretrizes, instituto federal de educação, ciência e tecnologia*. PDE. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024*. Petrópolis: Vozes, 2016.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 159-174.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, maio/jun./jul./ago., p. 89-107, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. p. 121-139.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.141-158.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, Natal, ano 23, v. 2, 2007.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. *RETTA*, Rio de Janeiro: PPGEA/UFRRJ, ano 1, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011. p. 13-32.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. *Políticas públicas*. São Paulo: Publifolha, 2011.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 16 de 21 de janeiro de 1999*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.



## Capítulo 7

### **Plano Nacional do Livro e da Leitura: formação de leitores ou consumo de livros?**

*Angélica Renata de Castro  
Anderson de Carvalho Pereira*

#### **Introdução**

Os discursos que circulam em relação à leitura nos dias atuais celebram a sua importância, a necessidade de promovê-la e de formar leitores. Instituições de ensino, organizações da sociedade civil, setor privado e Estado vinculam o acesso à leitura e a livros ao desenvolvimento social e econômico do país, levando em conta a premissa de que, para se construir uma sociedade mais justa e inclusiva, torna-se primordial formar uma sociedade leitora.

Entretanto, formar uma sociedade leitora no Brasil tem sido considerado um grande desafio, pois, pesquisas nacionais e internacionais apontam que o Estado não tem garantido a uma grande parcela de brasileiros o direito<sup>1</sup> de aprender a ler e a escrever e não tem sido capaz de propiciar o acesso a livros e a diversidade de materiais textuais a toda

---

<sup>1</sup> De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal brasileira a educação deve ser um direito de todos e obrigação do Estado (BRASIL, 1988, p. 128).

a população. Paradoxalmente, o mesmo Estado que tem demonstrado ser incapaz de cumprir com a obrigação constitucional de garantir o acesso universal a educação é o principal responsável pelo desenvolvimento e articulação de políticas públicas voltadas para o livro e a leitura.

As políticas públicas na área da leitura e formação de leitores no Brasil vêm sendo marcadas pela descontinuidade de programas e projetos, devido a mudanças de governo, e têm focado, sobretudo, na distribuição de acervos nas escolas públicas. Sob as justificativas de formar uma sociedade leitora, de evitar as rupturas e o caráter assistemático das iniciativas dos governos anteriores em relação à formação de leitores, foi lançado no ano de 2006 o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL).

O PNLL apresenta as diretrizes para uma política pública de Estado voltada para a leitura e para o livro no país e estabelece como metas principais, desde a sua criação, a institucionalização do plano na forma de lei bem como a institucionalização de uma estrutura de gestão para garantir sua estabilidade e deste modo alcançar seu objetivo maior: formar uma nação de leitores. O plano orienta e dá forma a ações, programas, projetos de leitura e ao desenvolvimento de políticas estaduais e municipais de incentivo a leitura e formação de leitores, descentralizando as políticas nessa área propondo o compartilhamento das responsabilidades entre os diversos níveis do Estado e da sociedade civil.

Consideramos a leitura como prática social que envolve as condições sócio - históricas em que o sujeito vive, o tratamento dado aos textos em uma determinada época e a situação econômica e política em questão. O processo de decisão e seleção do que é importante, do que deve ser dito e do que deve ser feito a respeito de uma determinada demanda social é resultado de um processo de imposição política, ideológica e cultural e do embate de diferentes posições discursivas. Deste modo, apostamos que compreender as relações entre esses processos e seu funcionamento na linguagem pode contribuir para desvelar as estruturas que sustentam a legitimação de um sentido e de uma interpretação única e dessa forma “romper com o processo de produção dominante de sentidos” acerca da leitura (ORLANDI, 2012, p. 26).

Por este caminho, apresentamos neste texto análises discursivas sobre os efeitos de sentidos produzidos/reproduzidos em relação a leitura e ao lugar do sujeito leitor no documento Caderno do PNLL revisado e atualizado em 2014. O objetivo desta análise é compreender o funcionamento dos discursos oficiais produzidos e legitimados pelo Estado a respeito da leitura e dos leitores neste documento.

Para sustentar nossas discussões nos apoiamos nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso Francesa, doravante AD, mobilizando principalmente as noções de discurso, sujeito, formação discursiva, formação ideológica, sentido, memória discursiva, interpretação e leitura. As análises aqui apresentadas foram recortadas da dissertação intitulada *Os discursos sobre a leitura e o lugar do sujeito leitor no Plano Nacional do Livro e da Leitura* apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

### **Análise de discurso: aspectos teóricos**

A AD nasceu no final da década de 1960 em meio a um contexto social e político marcado por crises e protestos, tendo como precursores e principais articuladores Michel Pêcheux de filiação filosófica e Jean Dubois filiado a linguística. O movimento de maio de 1968 na França, as contradições e questões que surgiram dentro das ciências humanas abriram espaço para o novo e contestador campo conceitual: a Análise de Discurso. Trabalhar com a AD é simultaneamente desafiador e instigante. Desafiador por exigir dos que se lançam nessa empreitada um processo de desconstrução permanente de conceitos e práticas já estabelecidos socialmente. Instigante por provocar reflexão e pensamento crítico em relação a este “já estabelecido”.

Pêcheux (1997, p. 125) define a AD como “[...] uma abordagem teórica materialista do funcionamento das representações e do pensamento nos processos discursivos”. Nessa afirmativa Pêcheux (1997) evidencia o discurso como sendo o objeto de estudo da AD e demarca uma posição política epistemológica que ratifica a postura crítica e

contestadora da AD. Sua base teórica foi elaborada a partir de releituras de três áreas do conhecimento científico: do Materialismo Histórico especialmente a Teoria da Ideologia desenvolvida por Althusser; da Linguística o deslocamento de fala para discurso; a Teoria do Discurso como teoria da determinação histórica dos processos semânticos e da Psicanálise as noções de inconsciente e assujeitamento do sujeito (PÊCHEUX; FUCHS, 1990).

O discurso para a AD é entendido como efeito de sentidos entre os interlocutores, sendo que os sentidos são construídos socialmente, historicamente e ideologicamente (PÊCHEUX, 2014). Isto é, o discurso para a AD não corresponde à noção de fala, o discurso é um “objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é lingüística” (ORLANDI, 2012, p. 21). O discurso materializado na língua possibilita a produção/reprodução de sentidos entre os sujeitos.

Para a AD o indivíduo é interpelado em sujeito de seu discurso pela ideologia, o que o coloca em uma posição material-lingüística-histórica. O sujeito se identifica com a forma sujeito de uma formação discursiva dominante que atua sobre ele e delimita “o que pode e o que deve ser dito” (PÊCHEUX, 2014, p. 147). Linguagem e exterioridade na perspectiva discursiva são constitutivas e o processo de significação é histórico (ORLANDI, 2012), assim, a análise discursiva busca compreender os processos que são próprios de uma determinada formação discursiva levando em conta tanto o processo de produção quanto as condições em que o discurso é produzido.

As formações discursivas são componentes das formações ideológicas, isto é, uma dada formação discursiva inevitavelmente corresponde a uma formação ideológica, o que, não impede que uma mesma formação ideológica seja representada por mais de uma formação discursiva. Pêcheux (2014, p. 147) considera que cada formação ideológica é composta por um conjunto de atitudes e representações que se referem a “posições de classe em conflito umas com as outras”. No interior de uma única formação discursiva encontram-se elementos que são parte de outros lugares sociais, de outros períodos históricos e



que a partir de outras condições de produção podem se ressignificar e possibilitar outros efeitos de sentido.

Deste modo, para além da natureza das palavras é necessário analisar as formas como essas palavras se combinam, já que, a construção da sequência discursiva determina a significação que as palavras terão. As palavras, segundo Pêcheux (2014, p. 147) “mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva para outra”, portanto a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido. O sentido dominante constituído na formação discursiva está relacionado a uma formação ideológica sob a qual sujeito autor e sujeito leitor são assujeitados.

Ao reconhecer a formação discursiva como o lugar da constituição do sentido, considera-se também que uma determinada formação discursiva dissimula, através da ilusão da transparência, a materialidade contraditória do intradiscurso, que a determina como tal, objetividade material que reside no fato de que algo sempre fala antes “em outro lugar e independentemente, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2014, p. 149).

A identificação do sujeito com uma determinada formação discursiva dominante se dá porque os elementos do intradiscurso, que são respectivamente o pré-construído e a articulação, constituem os traços daquilo que o determina no discurso do sujeito, sendo re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 2014, p. 150). Assim, o pré-construído e a articulação determinam o sujeito, impondo seu assujeitamento e dissimulando-o sob uma aparente autonomia, por meio da estrutura discursiva da forma-sujeito.

O pré-construído equivale ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica, é tudo que já foi dito e sabido, são discursos dispersos que o sujeito utiliza em seu enunciado e os toma para si, ou seja, o sujeito se apropria do que já foi dito, em outro momento, sob outras circunstâncias históricas e sociais, em seu discurso atual tendo a impressão de que é a origem desse sentido, enquanto a articulação é a relação do sujeito com o sentido e representa no interdiscurso “aquilo que determina a dominação da forma-sujeito” (PÊCHEUX, 2014, p. 151).

Orlandi (2012) nos situa na forma-sujeito histórica capitalista, que corresponde ao sujeito-jurídico, que por sua vez joga com a autonomia (ilusão de que somos livres, acreditamos sê-lo por completo) e com a submissão (somos livres, porém temos deveres e direitos). O sujeito sofre processos tanto de individualização quanto de socialização pelo Estado, assim o indivíduo ao se assujeitar ao simbólico tem sob ele processos que o moldam advindos de diferentes formas de poder instituídos na sociedade (ORLANDI, 2012). O Estado garante a sua legitimidade e autoridade sobre o indivíduo fazendo com que este interiorize que é submisso ao jurídico e simultaneamente faz com que ele seja consciente de sua autonomia (ORLANDI, 2012).

Existe uma tensão entre as diferentes formas de poder instituídas que por sua vez resulta no embate entre forças ideológicas e forças antagônicas, do qual a memória discursiva é componente balizador. Segundo Pêcheux na memória há um jogo de forças entre o que já está regularizado e assimilado, e o acontecimento discursivo novo que pode desregular e desmanchar a regularização dos pré-construídos. O acontecimento discursivo novo tem o poder de deslocar e desregular os pré-construídos (implícitos) de uma regularização anterior, isto é, tem o poder de desestabilizar os espaços de memória e de romper com a rede de formulação a qual um enunciado está relacionado, inaugurando uma nova rede de formulações (INDURSKY, 2003).

A memória discursiva em AD é constituída pelo intradiscurso e pelo interdiscurso. Courtine (1984) diferencia os dois termos considerando que o interdiscurso é representado por um eixo vertical no qual se tem todos os dizeres já ditos e esquecidos que constituem o discurso, enquanto o intradiscurso seria o eixo horizontal que se refere ao momento da formulação, ou seja, o que está sendo dito em um dado momento e em determinadas condições.

É na junção desses dois eixos: interdiscurso (memória/constituição) e intradiscurso (momento/formulação) que os sentidos se apresentam em uma determinada formação discursiva. É importante destacar que a noção de memória discutida aqui não diz respeito a

memória psicológica individual e sim como um entrecruzamento de sentidos “da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída pelo historiador” (PÊCHEUX, 1999, p. 50).

A noção de que a língua é transparente e que diz tudo por si só, é criticada pela AD. A língua para a AD é incompleta, está em constante movimento e mesmo que alguns sentidos predominem existem sempre outros sentidos possíveis, que escapam das tentativas de objetivação e assepsia da língua. A prática de leitura discursiva considera o que se diz em um discurso e o que se diz em outro, os modos como se diz em um e outro e o que não se diz: o não dito (ORLANDI, 2012).

A todo instante o sujeito significa e dá sentidos a diferentes objetos simbólicos, construindo e delimitando sítios de significação, através de um trabalho contínuo de interpretação (ORLANDI, 2007, p. 18). Os sentidos só são possíveis por causa deste trabalho, realizado pelo sujeito no discurso. Na perspectiva discursiva a interpretação é um gesto, de natureza política e histórica, que, segundo Orlandi (2007) instaura-se na incompletude do espaço simbólico e na relação com o não dito. De acordo com a autora a interpretação “é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é materializada pela história” (p. 18).

A interpretação ocorre sempre de algum lugar da história e da sociedade e possui uma direção, esta direção “é o que chamamos de política”, assim, no gesto de interpretação é sempre possível “apreender a textualização do político” (ORLANDI, 2007, p. 19). Dito de outra maneira, os gestos de interpretação de um sujeito são determinados pela sua relação com a ideologia, com a história e com o político e possibilitam evidenciar os modos com que a ideologia, a história e o político afetam a materialidade discursiva.

Deste modo, o sujeito leitor ao entrar em contato com um texto, lança sobre este, gestos de interpretação instaurando nesse momento um modo de significação que dependerá da relação entre o texto e sujeito leitor e da relação de ambos com a língua e com a história. A AD considera que a leitura é produzida, porque o leitor também atribui sentidos ao texto. A noção de leitura para a AD é diferente de concepções que se balizam

em uma divisão social do trabalho de leitura entre o literário e o científico, divisão sob a qual o literário permitiria a possibilidade de interpretação enquanto o científico delimitaria a interpretação (PÊCHEUX, 1997). Em suma, a leitura na perspectiva discursiva é determinada pelas condições de produção, afetada pela divisão social do trabalho de leitura que produz efeitos de sentidos sobre o sujeito que lê, o sujeito que escreve (autor), o sujeito que é lido e sobre o modo como se constituem as leis, planos, programas e projetos de governo pautados no discurso sobre a leitura e sobre os leitores.

Os dizeres oficiais legitimam certos sentidos que produzem efeitos sobre uma determinada demanda social. As leis, planos, programas e projetos governamentais transmitem uma aparente estabilidade, univocidade e transparência de sentido, contudo como já mencionado, a língua é incompleta, e os sentidos sempre escapam. Buscando analisar os efeitos de sentidos produzidos/reproduzidos pelo Estado em relação à leitura nosso corpus foi constituído por recortes realizados no documento *Caderno do PNLL 2014*. Apesar do PNLL ainda não ser institucionalizado na forma de lei este documento reflete as concepções do Estado acerca da leitura e do leitor no país, se configurando em um arquivo que autoriza, legitima e interdita possibilidades de interpretação a respeito desta temática.

O *corpus* na AD se refere à materialidade discursiva necessária para produzir sentidos. Ele se constitui através dos recortes de sequências discursivas que mobilizam o pesquisador e consiste na seleção de temas específicos dentro de uma temática. A construção do *corpus* é direcionada pela teoria e pelo problema inicial da pesquisa, em um movimento de ir e vir entre elas. O trabalho de análise já se inicia no momento em que se delimita o corpus já que o analista nesse movimento de ir e vir retoma constantemente os conceitos e os princípios da AD.

A AD é ao mesmo tempo dispositivo teórico e dispositivo analítico, já que não há divisão entre a teoria e a análise. Dessa forma nossas análises estarão em todo o corpo do artigo, em um processo contínuo de retorno a teoria. Este procedimento de retorno ao objeto de análise

para a teoria é o que possibilita ao analista tecer, de acordo com Orlandi (2009, p. 80), “as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, articulando ideologia e inconsciente”.

### **A elaboração do plano nacional do livro e da leitura no Brasil**

Quando pensamos em leitura é comum associá-la a possibilidade de aquisição do conhecimento, ao exercício pleno da cidadania, ao aprendizado permanente, ao desenvolvimento social e econômico das nações, enfim, a uma série de vantagens cristalizadas nos discursos atuais que se referem a esta temática. Entretanto a história das práticas de leitura nos mostra que o interesse daqueles que detêm o poder em promovê-la e formar leitores é um acontecimento relativamente recente.

Durante muito tempo, em diversos locais do mundo, a preocupação dos agentes do poder (Nobreza, Igreja, Estados Absolutistas) foi voltada para os perigos que a difusão da leitura poderia acarretar (CHARTIER; HEBRAD, 1995). O acesso à leitura e aos livros foi restrito a uma pequena parcela de privilegiados da sociedade que faziam uso de seu poder para controlar e definir quem poderia ser alfabetizado, o que deveria ser lido, a maneira que deveria ser lido; àqueles que não respeitavam esse controle corriam riscos de sofrer punições severas. É importante ressaltar aqui que tanto o controle de interpretação quanto a restrição do acesso à leitura persistem em nossa sociedade, de uma forma mais sutil, mas nem por isso menos efetiva.

A partir do século XVIII as relações de poder que até então estavam condicionadas a senhor X servo, monarquia X igreja se romperam. Essas rupturas geraram cisões que alteraram a organização da sociedade tendo em vista as relações produtivas e sociais que foram instauradas a partir deste período. Daí a emergência dos Estados Nacionais e do sistema capitalista na sociedade europeia, e posteriormente em todo o mundo.

O capitalismo é caracterizado como um conjunto de relações sociais, culturais e econômicas que ao transformar o servo do regime feudal em trabalhador livre submetido a um contrato de trabalho (sujeito

de direito), coletivizou o trabalho (BAQUERO, 2001). A coletivização do trabalho; o crescimento das indústrias e o aumento das transações comerciais precisavam ser normalizados, registrados e contabilizados, assim a escrita e consequentemente a leitura foram necessárias para a organização e expansão do capitalismo.

Como a maior parte da população não dominava as letras a democratização do ensino se tornou a principal bandeira da burguesia. A leitura nesse novo contexto assume um importante papel na disseminação e assimilação do projeto político e ideológico dessa classe transformando-se a partir de então em direito de todos os cidadãos. A revolução burguesa de acordo com Orlandi (2001, p. 206) se caracteriza pela “absorção das diferenças para universalizar as relações jurídicas, no momento em que se universalizam a circulação de dinheiro, das mercadorias e dos trabalhadores ‘livres’”. Para se tornarem “cidadãos” os sujeitos devem abandonar seus costumes, suas concepções ancestrais, seus preconceitos. Para a autora a interpenetração das classes e a absorção das diferenças revelam o jogo de palavras existentes em relação aos ideais de liberdade e igualdade tão proclamados pela burguesia, que ao contrário do que prega “organiza uma desigualdade real” (ORLANDI, 2001, p. 206).

O sistema capitalista é essencialmente contraditório, um exemplo dessa contradição é a democratização do ensino. A educação para a classe dominada não é a mesma educação da classe dominante. A este respeito Baquero (2001) salienta que enquanto as classes dominantes têm acesso ao mundo da polissemia e aos grandes clássicos, as classes dominadas restam textos curtos com poucas palavras e com interpretação previamente definida. A educação na sociedade capitalista assume então uma posição estratégica de controle, seleção e organização dos discursos da classe dominante, reproduzindo as relações desiguais e excludentes da sociedade.

A ideia de que o acesso a leitura e a escrita por si só poderiam promover a igualdade e a transformação social é um discurso disseminado pela classe dominante (burguesa). O mecanismo que produz essas ideias

e que nos dá a impressão de que são verdades evidentes é denominado pela AD como parte de um processo de naturalização da ideologia. Essas ideias são parte de uma formação ideológica que coloca o sujeito em uma posição de responsável pela situação de exclusão em que se encontra. Esse tipo de discurso tem origem em um dos principais pressupostos do sistema capitalista: a ideia de meritocracia. O sujeito para superar as desigualdades deve se esforçar e se destacar dos demais não importando o quão sobre humano seja este esforço, não importando quantas barreiras tenham que ser derrubadas, não importando o seu contexto social e histórico. É preciso que o sujeito “mereça” que seja “capaz” e que desenvolva certas “habilidades” apontadas pelo pensamento dominante como sendo necessárias para alcançar um padrão de vida mais digno, para ser considerado um cidadão apto a participar ativamente da sociedade.

Podemos perceber o funcionamento desses discursos no recorte abaixo que trata das diretrizes do plano do documento do PNLL:

**R1:** Elas têm por base a necessidade de formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável (BRASIL, 2014, p. 2).

Considerando que o texto possui marcas, ou seja, palavras que acionam a memória discursiva e que remetem ao “já dito”, o enunciado acima faz funcionar o imaginário que foi construído ao longo do processo de expansão do sistema capitalista em relação à possibilidade de mobilidade social por meio da universalização do ensino. A universalização do ensino está inscrita nos discursos da burguesia que se caracterizam principalmente pela proclamação do ideal da igualdade. Por sua vez o ideal de igualdade tornou-se uma das bandeiras da Revolução Francesa, pela qual seus adeptos buscavam a implantação de uma sociedade burguesa baseada no princípio da igualdade e liberdade de todos os homens.

A aprendizagem da leitura é uma das funções da educação, assim a leitura também deve ser universalizada, toda a sociedade brasileira deve ler. Mas a quem cabe formar esta sociedade leitora? Na formulação parece existir uma tentativa de apagar que a responsabilidade em promover a educação e, conseqüentemente a formação de leitores, é uma das funções do Estado. Esta tentativa de apagamento do Estado como responsável por políticas sociais é resultado da forte influência da ideologia neoliberal e da chamada globalização.

A respeito do fenômeno no âmbito discursivo da globalização e mundialização Orlandi (2007) considera que ele se constitui como um processo geo-político-histórico, não linear, de mais de um século, de extensão do capitalismo, formando um todo complexo dominante da formação ideológica capitalista, marcado por relações entre as esferas locais e globais e por relações de dependência política e cultural entre países do centro e da periferia do sistema mundial.

A principal estratégia do neoliberalismo é a redução da atuação do Estado na sociedade através de sua reforma. Dentre os principais impactos da reestruturação do Estado tanto em outros países quanto no Brasil podemos citar: privatização de bens públicos, publicização, descentralização e terceirização. Estas medidas buscavam racionalizar recursos e diminuir a responsabilidade do Estado nas políticas sociais.

Com a disseminação das ideias neoliberais a influência de organismos internacionais na elaboração de políticas sociais se torna cada vez mais presente, o estabelecimento de índices a serem alcançados para que o país tenha uma aparência promissora diante do mundo e dessa forma possa atrair o capital internacional começa a engendrar um novo modelo de Estado e a direcionar estas políticas.

Especificamente na área de leitura alguns projetos e ações foram implantados a partir dos anos noventa com o intuito de “transformar o Brasil em um país de leitores” e de atingir metas de média de leitura de países considerados desenvolvidos. Em 1992 o Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe (CERLALC) organizou a Reunião Latino Americana de Políticas Nacionais de Leitura, no Rio



de Janeiro e propôs uma ação conjunta entre governo e sociedade civil, por meio de programas e recursos voltados para o benefício de toda a população, envolvendo a participação da sociedade civil em suas deliberações:

Política nacional de lectura debe ser concebida como una acción del Estado, movilizadora y articuladora de las experiencias y esfuerzos de la sociedad civil e del gobierno. Debe establecer prioridades, asociar recursos e investir en programas coordinados que multipliquen sus afectos, descentralicen las iniciativas y faciliten extender los beneficios a toda la población (CERLALC, 1992, p. 3).

Como podemos perceber foi a partir desta reunião que se lançou a ideia de construção de uma política nacional de leitura. Logo, a elaboração do PNLL não foi uma iniciativa nem da sociedade nem do Estado brasileiro como o próximo recorte que selecionamos no plano deixa a entender: “R2: O Plano como aqui se vê configurado é produto do compromisso do governo federal de construir políticas públicas e culturais” (BRASIL, 2014, p. 3).

Desde modo no documento do PNLL há uma tentativa de silenciamento em relação à influência de organismos internacionais nas políticas públicas de leitura no país. Destacamos ainda que há um deslizamento de sentido em relação à proposta original da CERLAIC e a nomenclatura do plano brasileiro. A proposta da CERLAIC se refere à elaboração de planos nacionais de leitura, e não do livro. Considerando que o livro hoje é um, dentre os vários suportes da materialidade textual, perguntamos: o PNLL é uma política de leitura ou uma política do livro?

O processo de significação do livro está tanto na sua história quanto na historicidade que constitui nossa sociedade e está relacionada com as práticas de leitura e de escrita que por sua vez são marcadas pelas condições econômicas e não econômicas da reprodução/transformação das relações de produção. No Brasil a falta de acesso a livros é colocada como um obstáculo para a formação de leitores, porém acreditamos que

a falta de leitores no Brasil está relacionada com o processo de exclusão do sistema educacional a que grande parte da população foi submetida ao longo da construção do Estado brasileiro. Não há como formar leitores sem antes propiciar as condições materiais para a realização da leitura. Isto não significa que esta seja a única condição para formar um leitor, mas sim que é a primordial.

O PNLL tem como marco legal a Lei 10.753 de 30 de outubro de 2003 sancionada pelo então presidente da república Luís Inácio da Silva Lula. A Lei nº 10.753, conhecida como Lei do Livro, dispõe sobre a Política Nacional do Livro, estabelece diretrizes, define conceitos (livro, autor, editor, etc.), trata de aspectos técnicos e financeiros e estabelece as obrigações dos governos em âmbito federal, estadual e municipal em relação à criação e execução de projetos de incentivo a leitura e acesso ao livro. A regulamentação desta Lei deveria apresentar o PNLL e as formas de sua organização. No entanto, 14 anos após a sua promulgação, a regulamentação de suas disposições ainda está em discussão e até o momento não foi realizada.

Ainda no ano de 2003, na VII Conferência Ibero-americana de Cultura em Cochabamba (Bolívia) e posteriormente na XIII Cúpula Ibero-americana em Santa Cruz de La Sierra (Bolívia), representantes dos governos assumiram o compromisso de criar planos de leitura e estabeleceram o ano de 2005 como o ano Ibero-americano da Leitura. É importante destacar que estas conferências, assim como outras que as antecederam, foram promovidas pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo CERLALC, organismos internacionais que influenciaram e orientaram a elaboração e aplicação de políticas públicas nas áreas do livro, leitura, escrita e bibliotecas no Brasil e em outros países da América Latina.

Dentre as ações mais determinantes destes organismos destacamos a ênfase na necessidade da aplicação de políticas públicas para a área da leitura através da criação de planos nacionais que envolvessem no seu processo de construção a participação do governo e da sociedade civil.

Seguindo as orientações da UNESCO e da CERLALC, entre os anos de 2004 e 2005, o governo brasileiro realizou, segundo o documento *Caderno do PNLL* (2014), “encontros preparatórios” em todas as regiões do país:

[...] *envolvendo não apenas os profissionais da leitura e do livro, mas cidadãos representantes da cidadania brasileira* (líderes indígenas, comunidades quilombolas, grupos de deficientes visuais, movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores, igreja e clubes de serviço, entre outros).

Estes encontros preparatórios foram realizados com o intuito de colher sugestões para a elaboração do PNLL. Aqui chamamos atenção para a sequência “encontros preparatórios”, marcada no texto do *Caderno do PNLL* por aspas, e que produz sentidos para o que segue **envolvendo não apenas os profissionais da leitura e do livro, mas cidadãos representantes da cidadania brasileira...** O uso de aspas em uma palavra ou expressão segundo Authier-Revuz (1998, p. 118) pode representar:

De modo geral, colocar entre aspas uma palavra permite, mesmo que se faça uso da palavra em um discurso, mostrá-la, ao mesmo tempo, como um objeto que, tido à distância, é designado como impróprio de certa maneira ao discurso em que figura: [...] as palavras entre aspas são marcadas como pertencentes a um discurso outro; por isso, o contorno que elas traçam no discurso é revelador daquilo que o discurso tem a demarcar como “outro” em relação àquilo em que ele se constitui.

O uso de aspas nesta expressão deixa transparecer a presença de um discurso outro, lembrando que o equívoco para a AD está na historicidade dos sentidos, a expressão **encontros preparatórios** produz sentidos para o que segue **envolvendo não apenas os profissionais... mas cidadãos...** estabelecendo assim que há discursos legitimados e autorizados a falar sobre o assunto: o discurso tecnicista, o discurso literário e ainda, devido a influência de organismos internacionais na

elaboração deste plano, o discurso do colonizador. Os demais, os cidadãos especificados entre parênteses e, que não por coincidência, pertencem a grupos historicamente silenciados, aparentemente devem ser preparados para que possam dar sugestões. Assim, podemos dizer que a participação da sociedade civil está sujeita a uma certa superficialidade sendo restrita a sugestões orientadas, pois as bases e a estrutura do plano já haviam sido pré-determinadas por outras instâncias de poder.

Em 2005 o governo lança o Programa Livro Aberto que tinha como meta zerar o número de municípios sem bibliotecas públicas no país. O projeto foi elaborado em conjunto pelo Ministério da Educação e o Ministério da Cultura com a coordenação do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP). A proposta do programa Livro Aberto previa a aplicação de recursos federais para a instalação e ampliação de acervos públicos de livros através da parceria com as prefeituras que deveriam oferecer como contrapartida a cessão do espaço e a manutenção das bibliotecas. De acordo com dados informados pelo site do SNBP 6.148 municípios brasileiros possuem biblioteca pública, restando 115 cidades em todo país que ainda não contam com esse equipamento cultural.

O Programa Livro Aberto durou até 2011 e neste período foram implantadas 1.705 novas bibliotecas e modernizadas 682. Os números parecem animadores, porém há que se considerar que estes dados são informados pelos próprios municípios. Além disso, os números não revelam as reais condições dessas bibliotecas quem em muitos municípios são espaços com livros amontoados sem nenhum tipo de organização, estrutura inadequada e que não oferecem serviços relevantes à comunidade na qual estão inseridos.

Em 2013, o SNBP por meio de convênio entre a Fundação Biblioteca Nacional e o Centro de Desenvolvimento e Cidadania (CDC) iniciou o projeto Mais Bibliotecas Públicas. O projeto Mais Bibliotecas Públicas também tem como objetivo “a ampliação do número de bibliotecas públicas no Brasil, visando que todo município brasileiro tenha ao menos uma biblioteca pública em funcionamento”

(BRASIL, 2017). Percebe-se aí uma tendência consolidada em nosso país: são inúmeros os projetos e programas que mudam de nome e que aparentemente seriam novidades, novas soluções para antigos problemas, mas que repetem as mesmas ações e mesmos discursos.

O discurso de zerar o número de municípios sem bibliotecas no país não é recente. Desde a chamada “Era Vargas”, entre os anos de 1930 e 1945, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) buscava-se aumentar o número de bibliotecas e estabelecer políticas para o livro didático no país (SANTOS, 2016). Neste período o país passou por um rápido crescimento econômico devido a forte interferência estatal e abertura para o capital estrangeiro promovida pelo governo Vargas. A implantação de bibliotecas públicas e a distribuição de livros didáticos tinham nesta época como intuito aquecer a produção editorial e diminuir o número de analfabetos que chegava a mais da metade da população.

É importante destacar o estreito relacionamento que se firmou entre o mercado editorial e o governo - principal comprador de boa parte da produção de livros no país. Embora o INL tenha sido extinto em 1990, algumas de suas propostas ainda permanecem, com outras nomenclaturas, como é o caso do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). De acordo com dados da pesquisa “10 anos de produção e vendas do setor editorial brasileiro” realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) em parceria com o Sindicato Nacional dos Editores de Livro e com a Câmara Brasileira do Livro o segmento de livros didáticos já respondeu a 50% por cento do faturamento do setor.

Uma das consequências do estreito relacionamento entre o governo e mercado editorial pode ser observada na criação de leis que deveriam a princípio contribuir para a formação de leitores, mas que só tem beneficiado este setor. A Lei 10.753/2003, conhecida como a Lei do Livro, citada anteriormente é um exemplo, já que em sua textualidade prevalecem às questões relativas ao incentivo da cadeia produtiva do livro como o estabelecimento de linhas de crédito específicas para o financiamento das editoras e distribuidoras de livro, em detrimento de ações públicas para garantir o acesso ao livro.

A Lei 10.865/2004 é outro exemplo, ela isenta a cadeia produtiva do livro do pagamento das alíquotas do PIS e da COFINS incidentes sobre a receita bruta decorrente da venda livros, no mercado interno e na importação de livros. Durante a negociação dessa lei, as empresas do setor do livro comprometeram-se a doar “espontaneamente” 1% sobre o resultado de vendas para criar o Fundo Pró-Leitura, fundo este que deveria ser gerenciado pelas próprias organizações que representam este mercado<sup>2</sup>. O dinheiro do fundo deveria ser destinado para ações de incentivo a leitura. Entretanto a Lei que irá regulamentar o Fundo Pró Leitura está em processo de tramitação<sup>3</sup> desde 2011.

A Lei 10.753/2003 e a Lei 10.865/2004 foram anunciadas como muito otimismo pelo governo e pretendiam ser um estímulo para a redução do preço do livro e para a criação de empreendimentos editoriais. Quatorze anos depois, nenhuma dessas previsões tem sido avaliada rigorosamente, embora entidades ligadas ao setor editorial (SNEL, CBL, ANL, dentre outras) disponibilizem algumas informações sobre preços do livro, estes dados não são contextualizados.

Retomando o processo de elaboração do PNLL, nos anos que antecederam seu lançamento houve uma profusão de programas e projetos como o já citado Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE); o Projeto Fome de Livro; o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM); o Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor; o Programa Nacional de Incentivo a Leitura (PROLER) e o Projeto Literatura em Minha Casa. Algumas dessas iniciativas ainda estão em andamento e hoje integram o PNLL. De modo geral, estes programas e projetos apesar de serem destinados a áreas específicas, têm finalidades semelhantes: ou a distribuição de livros para os alunos e bibliotecas escolares ou a capacitação de professores e educadores para incentivar a leitura.

Em 2006 o Ministro da Cultura e o Ministro da Educação, Gilberto Gil e Fernando Haddad respectivamente, instituíram por meio da Portaria

<sup>2</sup> Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL); Associação Nacional de Livrarias (ANL); Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros) e Associação Brasileira de Difusão do Livro (ABDL).

<sup>3</sup> Projeto de Lei PL 1321/2011.

Interministerial nº 1.442 o Plano Nacional do Livro e da Leitura. No ano de 2011, cinco anos depois, a presidente Dilma instituiu o PNLL através do Decreto nº 7.559. O PNLL tem a intenção de se firmar desde o seu lançamento como uma política de Estado que estabelece as diretrizes para ações, programas, projetos voltados para o livro e a leitura no Brasil. Sua organização se orientou a partir de quatro eixos principais: a democratização do acesso ao livro; a formação de mediadores para o incentivo a leitura; a valorização institucional da leitura e o incremento do seu valor simbólico; e o desenvolvimento da economia do livro (Ministério da Cultura, 2014). As principais justificativas citadas no documento Caderno do PNLL em relação à importância e necessidade de institucionalização do plano são a descontinuidade de outras iniciativas de incentivo a leitura ocasionadas pelas mudanças de governo e o caráter assistencialista e fragmentado de iniciativas anteriores ao plano (BRASIL, 2014).

As breves considerações que fizemos a respeito de como a leitura foi se constituindo em uma habilidade considerada primordial na sociedade atual nos ajudam a compreender a relação entre os discursos de desenvolvimento econômico e inclusão social por meio da leitura presentes na construção de políticas públicas. A medida em o que o capitalismo avança os discursos sobre a importância e necessidade da leitura se propagam e se cristalizam na sociedade. Especificamente no caso do Brasil os discursos sobre a necessidade da leitura partem de uma necessidade do próprio Estado para se inserir no capital, garantindo investimentos internacionais.

No PNLL, a cadeia produtiva do livro obtém uma atenção proeminente o que implica uma concepção da “leitura” muito atrelada à produção e ao consumo de livros. A questão da leitura envolve muito mais do que uma questão de redução de preço de livros, de distribuição de livros e vai além até mesmo da criação de leis. Considerar que o número de leitores no país é baixo focando a questão do poder aquisitivo da população, distribuindo livros grátis é desconsiderar a história do próprio país. A ferida é muito mais profunda. Há que considerar que o livro em nosso país já ocupa uma posição de destaque no imaginário

como dotado da autoridade de saber, como marca de diferenças sociais e culturais entre os que a ele sempre tiveram acesso e entre os que este acesso foi negado. Sendo assim perguntamos: quais os efeitos de sentidos produzidos pelos discursos sobre a leitura no PNLL e qual o lugar desse sujeito leitor nesses discursos?

### **Discursos sobre a leitura e os leitores no PNLL**

A AD considera que a leitura é produzida, porque o leitor também atribui sentidos ao texto. Ler para Orlandi (2012, p. 15) significa “saber que o sentido pode ser outro”. Os modos diferentes de leitura dependem das condições de sua produção, que por sua vez é constituída pela relação entre a posição histórica do texto a ser lido e a posição do sujeito leitor “em que o simbólico (linguístico) e o imaginário (ideológico) se juntam” (p. 13).

O sujeito em AD não é apreendido em sua individualidade, mas sim como sujeitos que ocupam uma posição, um lugar, sócio historicamente determinado. Pensar sobre o lugar do sujeito leitor no discurso do PNLL exige refletir sobre as condições nas quais o discurso é produzido, já que as condições são “propriedades ligadas ao lugar daquele que fala e aquele que o discurso visa, isto é, àquele a quem se dirige formal ou informalmente, e ao que é visado através do discurso” (PÊCHEUX, 2011, p. 214). Pêcheux esclarece a diferença entre o lugar e posição:

Podemos compreender a partir do que precede a distinção entre lugar e posição. Dada uma formação social econômica resultante da combinação de vários modos de produção, com um modo de produção dominante (no caso, o modo de produção capitalista), diremos que o modo de produção capitalista reparte distribui os agentes humanos em um número de lugares, entre os quais em particular aquele da reconstituição e da manutenção da força de trabalho. Em relação a esse lugar, diferentes posições podem ser tomadas, em função de conjunturas institucionais [...] (PÊCHEUX, 2011, p. 216-217).

As formações imaginárias se relacionam com estes lugares pois “a imagem que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que



eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” constituem o processo discursivo (PÊCHEUX, 2014, p. 82). Deste modo o Estado ao propor uma política para a área da leitura, pretendendo estabelecer as diretrizes de ações sobre esta temática delimita um lugar para o sujeito leitor e legitima discursos em relação à leitura.

O próximo recorte do PNLL a respeito das suas diretrizes nos dá pistas sobre a concepção de leitura e de leitor legitimada pelo Estado:

R8: A leitura e a escrita constituem elementos fundamentais para a construção de sociedades democráticas, baseadas na diversidade, na pluralidade e no exercício da cidadania; são direito de todos, constituindo condição necessária para que cada indivíduo possa exercer seus direitos fundamentais, viver uma vida digna e contribuir na construção de uma sociedade mais justa (BRASIL, 2014, p. 2).

Nesse recorte a leitura e a escrita produzem efeitos de sentidos para a cidadania, enquanto regularidade aí presente reforçando que tanto a leitura quanto a escrita são direitos de todos e imprescindíveis para que o indivíduo possa desfrutar de seus direitos fundamentais. Observa-se também que aquele que é considerado cidadão se torna responsável por auxiliar na construção de uma sociedade mais justa. Podemos dizer então que tanto a noção de cidadania quanto a responsabilização do indivíduo são discursos filiados à formação ideológica dominante capitalista. Na formação ideológica capitalista o sujeito é ao mesmo tempo autônomo e submisso, isto é, o sujeito possui uma ilusão de que é livre, e que possui direitos, porém o sujeito também possui deveres. Isto ocorre porque o sujeito sofre processos tanto de individualização quanto de socialização pelo Estado, assim o indivíduo ao se assujeitar ao simbólico tem sob ele processos que o moldam (ORLANDI, 2007).

Continuando nossa análise deste recorte destacamos que para a AD importa também o que não está dito, o que está ocultado no discurso, deste modo questionamos: se a leitura e a escrita são fundamentais para o exercício da cidadania aqueles que não leem e não escrevem não são considerados cidadãos pelo Estado? E ainda todos que sabem ler

e escrever exercem sua cidadania? Os sentidos que levam a associação entre leitura e cidadania foram estabilizados historicamente em nosso país. Para compreender a historicidade destes sentidos analisaremos de que modo à memória discursiva atua e faz com que seja produzido este efeito de sentido.

A memória discursiva atua no processo de significação a respeito da leitura e da escrita como elemento capaz de transformar a sociedade se relacionando com o processo de significação de cidadania no Brasil. É importante lembrar que os sentidos da cidadania foram produzidos dentro do processo histórico – Revolução Francesa – que culminou com o surgimento dos Estados-nações.

A cidadania inclui a luta por direitos civis, sociais e políticos que ocorre dentro das fronteiras geográficas e políticas de um determinado Estado-nação, isto significa que a construção da cidadania está diretamente associada com a relação dos sujeitos com o Estado e com a nação na qual estão inseridos, em que a lealdade aparece como mecanismo de unidade (CARVALHO, 2004); este mecanismo pode ser entendido pela AD como da ordem da cooptação ideológica elementar.

No caso do Brasil, Orlandi (1993) destaca que é notório que o Estado brasileiro, instaurado a partir da chegada da família real em 1808, sempre se apresentou mais forte do que a nação. A colonização do Brasil por Portugal foi um empreendimento comercial marcado pela dominação, extermínio, escravização e pela transmissão de doenças a milhões de índios que aqui habitavam e que tiveram suas vidas, costumes e tradições massacradas e marginalizadas pela invasão portuguesa.

Mariani (2003) mostra em sua obra *Colonização Linguística* que além da dominação física há uma dominação ideológica pela qual o colonizador impõe sua ideia linguística sobre a língua dos colonizados. A autora aponta que o processo de dominação incluiu a colonização das línguas dos diferentes povos que habitavam o país ancorada na ideologia da falta que dá a legitimidade necessária para a dominação (MARIANI, 2003).

Observamos que essa falta está presente nos discursos do PNLL, principalmente ao relacionar a leitura/escrita com o exercício da cidadania reafirmando e legitimando a exclusão daqueles que não sabem ler e escrever da participação na sociedade. Deste modo os sentidos inscritos historicamente a respeito da cidadania e da leitura produzem efeitos em relação aos que não sabem ler, colocando-os em um lugar de não cidadãos e em relação aos que sabem ler colocando-os em um lugar de cidadãos.

Nos discursos oficiais é ressaltado que o acesso à leitura e a escrita promovem a igualdade e a justiça social, contudo é importante termos em mente que a leitura e a escrita estiveram e estão condicionadas a relações de poder e exclusão, mesmo entre aqueles que tiveram acesso a sua aprendizagem. No recorte parece haver o entendimento de que o ato de ler e escrever por si fornece aos indivíduos automaticamente as condições para exercer sua cidadania, o que colocamos em questão é: a que tipo de leitura o PNLL se refere? Toda leitura possibilita o exercício da cidadania?

Para nós parece existir uma relação de que é preciso sempre saber algo para alguma coisa “sempre se aprende para uma função, é a educação para o trabalho, escola para a vida, a leitura para a cidadania, a formação para o desenvolvimento” (COELHO, 2016, p. 66). Uma leitura que forma no sentido de instrução, uma leitura que forma no sentido de moldar, de padronizar e universalizar os homens, a leitura como sendo a sustentação da cidadania. A nosso ver trata-se de uma visão pragmática da leitura e da escrita que se baseia em um sujeito adaptado às regras socioeconômicas. Concordamos com Assolini e Tfouni (1999) que este tipo de discurso exclui os usos da escrita e da leitura que são voltados ao prazer estético, à expressão de subjetividade.

Continuando nossa análise o próximo recorte se refere ao objetivo principal do PNLL, a universalização permanece funcionando no discurso:

R11: O objetivo central da Política de Estado aqui delineada é o de assegurar e democratizar o acesso à leitura, ao livro, à literatura e às bibliotecas a toda a sociedade, com base na

compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja individual ou coletivamente.

Verifica-se um deslizamento de sentido: promover a leitura passa a ser democratização do acesso. Democratização do acesso no qual a inclusão de toda a sociedade é assegurada pelo Estado por meio da textualidade legal, todos são iguais perante a lei. A formulação democratização do acesso à leitura é por diversas vezes utilizada ao longo do documento, dando a entender que a democracia no país é uma preocupação, é algo que ainda não está estabelecido.

Novamente a leitura aparece relacionada a uma função, leitura para desenvolver as capacidades humanas individuais ou coletivas, lembrando que capacidade tem a ver com espaço interior de um corpo vazio, produzindo um efeito de sentido de que o sujeito leitor seria um espaço vazio a ser preenchido pela leitura, pelos livros. Ainda em relação a este recorte a formulação: livro e literatura nos causou estranheza, seria uma separação entre livro científico e livro de literatura? Parece-nos que sim, já que a palavra “livros” engloba todos os gêneros, há então no plano uma divisão social da leitura?

Este recorte ainda produz outro efeito de sentido: se o Estado dá as garantias legais de acesso a leitura e a escrita a todos de maneira igual, e se a leitura e a escrita são indispensáveis para o desenvolvimento das capacidades humanas aqueles que não leem e não escrevem não o fazem por serem incapazes, a este respeito. Pfeiffer (2000, p. 28, grifos no original) considera:

Com a prática da escolarização ultrapassando limites antes muito claros vinculados oficialmente a uma elite, em outras palavras, com a prática da dita democratização do ensino, a normatização da língua ganha sentidos ligados à ideia de igualdade linguística: todos *devem poder* adquirir a língua culta (aquela que está normatizada). *Dever poder* passa a funcionar como dever, dívida, falta. As pessoas têm acesso mas não aprendem. Retomo: a igualdade é tirânica. Pois ela apaga a diversidade, cobrando o

aceite a adaptação a uma igualdade imposta. Ao produzir este efeito de igualdade ela também produz o efeito de incapacidade. Mais do que isso ela reproduz o sistema de mera substituição nas relações de poder: ser capaz de adquirir eficazmente esta língua exterior ao sujeito permitirá ao mesmo ocupar o lugar de autorização sobre o dizer dos «outros», os incapazes.

A heterogeneidade do sujeito e a heterogeneidade da língua deste modo são desconsideradas materializando um ideal de leitura, de sujeito leitor e de língua homogêneos, universais. Durante o processo de colonização no Brasil houve um silenciamento linguístico por meio da imposição de uma língua única- a língua do colonizador. Esta imposição causa um efeito homogeneizador que repercute no modo como os sujeitos concebem a língua nacional e se colocam no lugar de interprete interferindo na constituição do sujeito leitor.

Em relação aos leitores o plano é evasivo, muito pouco é dito diretamente, aqui trazemos um recorte dos objetivos e metas do plano que trata sobre os leitores:

R12 Contribuir para a formação de leitores autônomos, buscando, de maneira continuada, substantivo aumento do índice nacional de leitura e do nível qualitativo das leituras realizadas, considerando os diferentes públicos (BRASIL, 2016, p. 24).

Neste recorte podemos observar a preocupação em aumentar os índices de leitura no país, índices estabelecidos por organismos internacionais. O PNLL possui listados vinte e dois objetivos, dentre estes objetivos somente dois citam diretamente os leitores. O plano pretende contribuir para a formação de leitores autônomos, marcando assim uma posição em relação à linguagem. Posição essa galgada na ilusão da transparência da língua e da autonomia do sujeito que dissimula por meio da evidencia a transparência da linguagem.

O leitor ao se assumir como tal na prática de leitura, está inscrito numa ordem social, em uma posição-sujeito sendo afetado pelo lugar

que ocupa nesta ordem social. Portanto, o efeito leitor é determinado historicamente e tem relação direta com o lugar que o sujeito ocupa na ordem social, isto é, o leitor ao produzir a leitura entra com as condições que o caracterizam socialmente e historicamente (ORLANDI, 2012). Simultaneamente com a produção da leitura o sujeito leitor produz sentidos, ressignificando o texto.

É interessante notar que ao longo do texto a construção enunciativa que mais se faz presente é a leitura e a escrita, não se trata nem da leitura e do livro como poderíamos supor ao analisar que o plano é da leitura e do livro. A quase ausência do sujeito leitor e a predominância dos discursos sobre os não leitores nos causou estranhamento. Na justificativa do plano há a ênfase nos não leitores, nela são citados os problemas em relação à alfabetização no país, a desigualdade social, a falta de livrarias, a deficiência das bibliotecas públicas, dentre outras justificativas para balizar a necessidade do plano. Mas e os leitores? Uma política que tem como intuito formar uma sociedade leitora não deveria dar mais espaço ao sujeito leitor, a suas práticas? Aparentemente os leitores e sua relação com a leitura não são o foco principal, a preocupação parece estar direcionada para aumentar os índices de livros lidos no país e o mercado consumidor de livros.

Outro objetivo do plano é aumentar “o nível qualitativo das leituras realizadas, considerando os diferentes públicos” (BRASIL, 2016, p. 24), deste modo quais seriam os níveis qualitativos de leitura? E ainda há um nível de qualidade esperado ou estabilizado de leitura a depender do público? A partir do gesto de leitura que lançamos ao longo deste estudo arriscamos dizer que os níveis qualitativos são os estabelecidos pelas organizações internacionais, que funcionam no discurso como as autoridades que normatizam, identificam e categorizam os sujeitos, as organizações internacionais como autoridades inscritas na formação discursiva dominante capitalista que estabelecem o que pode e o que deve ser dito sobre a leitura e sobre sua “qualidade”.

Em relação a nosso segundo questionamento, acreditamos que Orlandi nos possibilita a compreensão, a citação é longa, mas acreditamos

que pela sua consistência e relação com nosso estudo merece estar aqui por completa:

O discurso da burguesia se caracteriza pela proclamação do ideal da igualdade, ao mesmo tempo em que organiza uma desigualdade real (PÊCHEUX; GADET, 1983 apud ORLANDI, 2012, p. 47). Se assim é, quando surge o projeto de escola democrática, no interior da sociedade capitalista, devemos procurar determinar o que esta escola reinstala como diferença, uma vez que a educação é uma educação de classe. Por isso a afirmação de que é preciso se apossar do conhecimento da classe dominante para que haja transformação tem seu compromisso social. Mais exatamente é um discurso da classe média. Propõe o acesso a esse conhecimento, mas não especifica quem pode e que condições sociais isso pode acontecer (ORLANDI, 2012, p. 47).

Assim, em relação ao recorte, podemos dizer que a educação de classe produz leituras com níveis de qualidade diferentes, ou se tem a forma de saber dominante legítimo ou se tem um saber rebaixado ilegítimo como é possível observar nos estudos sobre a colonização linguística no Brasil (ORLANDI, 2012, p. 47). Os discursos a respeito da leitura e dos leitores analisados aqui funcionam não em relação ao ato de ler e aos leitores e suas heterogeneidades, mas em função do acesso ao livro como material simbólico do poder.

O lugar do sujeito leitor neste processo é apagado na universalização dos discursos capitalistas, como podemos perceber na formulação “formar uma sociedade leitora”, não se trata de formar o leitor trata-se de formar a sociedade. Portanto, os discursos que o Estado legitima no PNLL permanecem reproduzindo a exclusão por meio dos discursos de democratização e acesso a leitura e aos livros, se balizando na ideologia da falta, do déficit de leitores no país. Os sentidos produzidos sobre a leitura no PNLL são sustentados pela formação imaginária de uma leitura que marca posições sociais: cidadão/não cidadão, capacitado/não capacitado. Assim os discursos de igualdade e homogeneidade são na verdade máscaras para a exclusão que o Estado organiza e mantém.

## Considerações finais

Por meio da análise dos recortes que realizamos no *Caderno do PNLL*, edição revisada e atualizada em 2014, percebemos que apesar de muito celebrado à época de seu lançamento os discursos sobre leitura neste documento permanecem reproduzindo sentidos que desconsideram a relação dos sujeitos com a língua e com a História.

A iniciativa de elaborar uma política pública de Estado para área da leitura no país foi uma orientação da CERLALC o que indica que não há um interesse real por parte da classe política em buscar maneiras de atenuar a exclusão de grande parte da população do ensino da escrita e da leitura. O sujeito-leitor brasileiro é interdito pelo Estado, que ao assumir uma posição em um lugar do imaginário que atribui o sentido à leitura como algo que não lhe pertenceria, destituindo sua condição de intérprete.

Isto porque os discursos que atravessam o PNLL estão filiados à formação ideológica do neoliberalismo, de modo que o Estado passa ocupar o lugar no imaginário de gerenciador de políticas de mercado para o consumo de Livro e não uma política de Estado para a Leitura.

Parte do interdiscurso e da memória discursiva que sustenta esse sentido está na crença no “déficit”, construída historicamente desde a colonização e que cristaliza o sentido da falta de leitores no país, que repercute na precarização de condições materiais para que os sujeitos ocupem a posição de leitor; dito de outro modo não faltam leitores no Brasil, faltam às condições materiais para sê-lo, falta um projeto de educação e de incentivo a leitura que leve em conta a historicidade do sujeito brasileiro.

O processo de elaboração de políticas públicas de leitura envolve mais do que atender as necessidades de leitura da população. Os embates discursivos que tomam este campo advêm de várias posições sujeitos inscritas em formações discursivas: mercado editorial, capitalismo, organizações internacionais, empresas privadas, bibliotecários, literários, enfim uma multiplicidade de vozes com interesses diversos. Múltiplas vozes que às vezes se decantam nos discursos e são silenciadas por aqueles que compõem o todo complexo dominante ideológico.



É inegável a importância de se buscar a consolidação de uma política pública de Estado para a leitura, entretanto é importante refletir sobre estes discursos, sobre os sentidos que eles produzem a respeito da leitura e principalmente sobre o lugar do sujeito leitor.

Finalizando esta discussão acreditamos que é preciso rever a participação do mercado editorial na elaboração de políticas públicas de leitura, já que são posições discursivas distintas, são lugares discursivos que entram em embate e nesta batalha o discurso dominante tende sempre a prevalecer. As questões que envolvem a leitura e o sujeito leitor em políticas públicas são amplas, deste modo este artigo não pretende ser uma leitura conclusiva e definitiva.

## Referências

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido In: ACHARD, P. et al. (Org.) *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

ASSOLINI, Filomena Elaine; TFOUNI, Leda Verdiane. Os (des) caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 9, n. 17, p. 25-34, dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1999000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1999000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 mar. 2017.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: UNICAMP, 1998.

BAQUERO, Fabíola Gomide. *O fracasso escolar de jovens e adultos e o imaginário social*. 2001. 128 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Cultura. *Caderno do PNLL: edição atualizada e revisada em 2014*. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://cultura.gov.br/documents/10883/1171222/cadernoPNLL\\_2014ab.pdf/df8f8f20-d613-49aa-94f5-edebf1a7a660](http://cultura.gov.br/documents/10883/1171222/cadernoPNLL_2014ab.pdf/df8f8f20-d613-49aa-94f5-edebf1a7a660)>. Acesso em: 05 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Cultura. *Projeto Mais Bibliotecas Públicas*. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www.cultura.gov.br/banner-3/-/asset\\_publisher/axCZZwQo8xW6/content/projeto-mais-bibliotecas-publicas/10883](http://www.cultura.gov.br/banner-3/-/asset_publisher/axCZZwQo8xW6/content/projeto-mais-bibliotecas-publicas/10883)>. Acesso em: 13 abr. 2017.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CERLALC. *Reunião latino-americana de políticas nacionais de leitura*. Rio de Janeiro: CERLALC, 1992.

COELHO, Cidarley Grecco Fernandes. *Discursos sobre a leitura no Brasil: dos documentos oficiais e do livro (no) digital*. 2016. 210 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

COURTINE, Jean-Jacques. As metaformoses do homo politicus. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. (Org.). *Legados de Michel Pécheux: inéditos em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2015.

CHARTIER, Anne-Mary; HÉRBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura: 1880 a 1980*. São Paulo: Ática, 1995.

GARCIA, Tirza Myga. A análise de discurso francesa: uma introdução nada irônica. *Working Papers em Linguística*, Santa Catarina, n. 7, p. 121-140, 2003.

INDURSKY, F. Lula lá: estrutura e acontecimento. *Organon*, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 101-121, 2003.

MARIANI, B. Políticas de colonização lingüística. *Letras*, Santa Maria, RS: UFSM, n. 27, p. 73-82, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/11900/7322>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Discurso fundador*. Campinas: Pontes, 1993.

ORLANDI, Eni. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Fontes, 2007.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Especificidade de uma disciplina de interpretação. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). *Análise de Discurso*: Michel Pêcheux, textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011. p. 227-230.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Tradução Eni Orlandi. 3ª. Ed. Campinas: UNICAMP, 2014.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.) *Papel da memória*. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F; HAK, T., (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: UNICAMP, 1990. p. 163-252.

PFEIFFER, Cláudia C. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SANTOS, Jovenilda Freitas dos. Considerações de implantação de bibliotecas públicas municipais no estado da Bahia. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 58-75, 2016.

SILVA, M. V. *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. 1998. 267 f. Tese (Tese de Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.



## Capítulo 8

### **A formação de professores para o uso das TIC nos cursos de licenciaturas do IFNMG – campus Salinas**

*Danielle Miranda Rodrigues  
Cláudio Pinto Nunes*

#### **Introdução**

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) foi criado pela lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante integração do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Januária (CEFET – Januária) e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAF – Salinas), instituições com mais de 50 anos de experiência na oferta da educação profissional. A referida lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, criou outros 37 Institutos Federais e definiu as características, finalidades e objetivos dessas novas instituições.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos da Lei 11.892/2008. A oferta

formativa deve se orientar ao fortalecimento dos arranjos produtivos locais e ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Além disso, trazem como algumas das características e finalidades “constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular” (BRASIL, 2008, art. 6º, inc. V) e “qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino” (BRASIL, 2008, art. 6º, inc. VI).

O Ministério da Educação (MEC) realizou a distribuição dos Institutos Federais pelo país de acordo com o limite geográfico dos estados federados, pautando-se pela diretriz de atendimento a todas as mesorregiões brasileiras. O estado de Minas Gerais é dividido em 12 mesorregiões, das quais 4 são da área de abrangência do IFNMG: Norte de Minas, Noroeste de Minas, Vale do Jequitinhonha e Vale do Mucuri, compreendendo 171 municípios e ocupando uma área de 249.376,20 Km<sup>2</sup> com população total estimada de 2.844.039 habitantes, conforme o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 (IFNMG, 2013). Nessa abrangência, o IFNMG atualmente realiza o atendimento a partir de 11 *campi*, localizados nas cidades de Almenara, Araçuaí, Arinos, Diamantina, Janaúba, Januária, Montes Claros, Pirapora, Porteirinha, Salinas e Teófilo Otoni, estando a reitoria sediada na cidade de Montes Claros – por assumir posição privilegiada e estratégica como centro de referência para essas mesorregiões.

Dentre os cursos superiores ofertados pelos Institutos Federais, encontram-se os “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008, art. 7º, inc. VI, alínea b), os quais devem corresponder a no mínimo 20% das vagas ofertadas (BRASIL, 2008, art. 8º).

No IFNMG os cursos de licenciatura são oferecidos em dois *campi*: o *campus* Januária oferece os cursos de Ciências Biológicas, Física e Matemática e o *campus* Salinas oferece os cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química. No presente estudo trataremos apenas dos cursos de licenciatura ofertados pelo *campus* Salinas.

O IFNMG – *campus* Salinas situa-se na Fazenda Varginha, rodovia MG-404, a 2 km da sede do município de Salinas, cuja extensão territorial é de 1.891,33 km<sup>2</sup> e a população é de 37.234 habitantes, nas zonas urbana e rural. Sua denominação era inicialmente Escola de Iniciação Agrícola de Salinas, criada em 20 de janeiro de 1947 pelo Decreto Federal nº 22.470 e pelas disposições do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, ao passo que deu início ao funcionamento de suas aulas em 1º de março de 1956. Além das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, o *campus* Salinas também oferece atualmente os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Agroindústria, Agropecuária e Informática, e os cursos superiores em Tecnologia em Produção de Cachaça (o primeiro do Brasil e do mundo no gênero) e Bacharelados em Medicina Veterinária, Engenharia Florestal, Engenharia de Alimentos e Sistemas de Informação (IFNMG, 2017)

O presente estudo tem por objetivo analisar os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do IFNMG – *campus* Salinas, identificando como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são abordadas por eles. Caracteriza-se como uma pesquisa documental, na qual, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174), “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. Trata-se de um estudo bastante relevante, considerando as disposições da Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A referida resolução, em seu artigo 5º, inciso VI, prevê que a formação de profissionais do magistério

deve conduzir o (a) egresso (a) “ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes” (BRASIL, 2015).

Cabe ressaltar que cada curso dispõe de seu projeto pedagógico observando as especificidades da respectiva área de atuação e traz como um dos elementos constitutivos o currículo. Por sua vez, o currículo é concebido como “um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural, fundamentado nos referenciais socioantropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos em consonância com o perfil do egresso previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2006). Nesse importante documento de organização acadêmica estão presentes: conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; serviços administrativos; serviços de laboratórios; e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso (BRASIL, 2006).

Para melhor apresentação dos resultados, os mesmos foram divididos em quatro seções, cada qual apresentando como cada curso de licenciatura do IFNMG – *campus* Salinas aborda as TIC em seus respectivos projetos pedagógicos.

### **Licenciatura em Física**

O curso de licenciatura em Física teve início no ano de 2010. Segundo consta no Projeto Pedagógico do Curso (IFNMG, 2010b), a licenciatura em Física tem como objetivo formar profissionais para o exercício do magistério em Física, principalmente na educação básica: Ensino Médio. Além disso, espera-se formar cidadãos atuantes na promoção da ciência e tecnologia, e capazes de ajudar na redução da desigualdade social brasileira.



Busca-se nesse curso o perfil profissional do “Físico Educador”, profissional que deve dedicar-se preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, software, ou outros meios de comunicação.

O currículo do curso deve propiciar aos alunos oportunidades de vivenciarem situações de aprendizagem que os possibilitem a desenvolver competências e habilidades que lhes permitam ao final do curso, entre outras coisas, “utilizar os diversos recursos da informática, dispondo de noções de linguagem computacional” (IFNMG, 2010b, p. 16) e “utilizar tecnologias de informação e comunicação nas práticas educativas, integrando o conhecimento científico ao processo de aprendizagem” (p. 16).

No tocante ao Estágio Curricular Supervisionado, o Projeto Pedagógico do Curso (IFNMG, 2010b) assinala que a prática docente deve estar voltada para o desenvolvimento de competências, e não mais estar centrada apenas no binômio aluno-professor, necessitando da atuação de outros atores, novas interlocuções. O Projeto Pedagógico do Curso (IFNMG, 2010b) aponta também a necessidade de colocar as Tecnologias da Informação e da Comunicação no cerne do processo educativo, mediando as relações que ocorrem no desenvolvimento da aula, ou seja, ampliando o espaço físico da aula, não se restringindo à sala de aula, para que o conhecimento se construa de múltiplas formas.

Ao analisar a matriz curricular do curso, encontramos 8 (oito) disciplinas que fazem menção às TIC, conforme apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1:** Disciplinas relacionadas às TIC na Licenciatura em Física*(continua)*

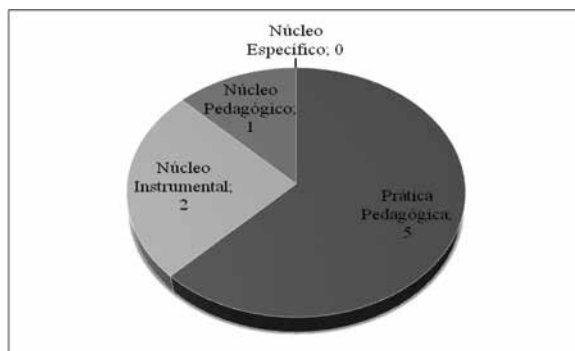
<p><b>Disciplina:</b> Introdução à Informática</p> <p><b>Carga horária:</b> 40 h/a</p> <p><b>Período/Núcleo:</b> 1º período – Núcleo Instrumental</p> <p><b>Ementa:</b> Utilização das ferramentas de automação de escritório do pacote BrOffice: Writer (editor de textos); Calc (planilha eletrônica) Impress (apresentações multimídia); Draw (diagramas e ilustrações 3D); Math (editor de fórmulas matemáticas); Base (manipulação de bancos de dados). Introdução aos principais conceitos relacionados ao uso da Internet.</p>
<p><b>Disciplina:</b> Didática I</p> <p><b>Carga horária:</b> 40h/a</p> <p><b>Período/Núcleo:</b> 4º período – Núcleo Pedagógico</p> <p><b>Ementa:</b> Os fundamentos e a ação docente nas diferentes tendências pedagógicas. Introdução à Didática: objeto de estudo, histórico e concepções. Relações conteúdo-método, teoria-prática, escola-sociedade, professor-aluno. O enfoque tecnicista e sua reapropriação contemporânea.</p> <p><b>Técnicas de ensino:</b> aulas expositivas, aulas experimentais em laboratório. Recursos audiovisuais.</p>
<p><b>Disciplina:</b> Métodos Numéricos</p> <p><b>Carga horária:</b> 40 h/a</p> <p><b>Período/Núcleo:</b> 4º período – Núcleo Instrumental</p> <p><b>Ementa:</b> Uso de softwares livres e de pacotes específicos para a obtenção dos zeros de funções, resolução de sistemas lineares, integração numérica, interpolação e regressão linear, ajuste de funções e solução de equações diferenciais.</p>
<p><b>Disciplina:</b> Prática Pedagógica IV – Laboratório de Recursos Didáticos – Ensino de Mecânica</p> <p><b>Carga horária:</b> 40 h/a</p> <p><b>Período/Núcleo:</b> 4º período – Prática Pedagógica</p> <p><b>Ementa:</b> Aplicação dos fundamentos teórico-metodológicos desenvolvidos na disciplina ao conteúdo temático de Mecânica no Ensino Médio a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Elaboração de uma Unidade de Ensino para o nível médio, incluindo seleção, organização de temas e conteúdos, formas de abordagens, estratégias e atividades de ensino, e a preparação, seleção e adaptação de recursos pedagógicos diversificados (textuais, visuais, práticos, experimentais e computacionais).</p>
<p><b>Disciplina:</b> Prática pedagógica V – Laboratório de Recursos Didáticos – Ensino de Oscilações, Ondas e Termodinâmica</p> <p><b>Carga horária:</b> 40 h/a</p> <p><b>Período/Núcleo:</b> 5º período – Prática Pedagógica</p> <p><b>Ementa:</b> Aplicação dos fundamentos teórico-metodológicos desenvolvidos na disciplina ao conteúdo temático de oscilações, ondas e termodinâmica no Ensino Médio a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Elaboração de uma Unidade de Ensino para o nível médio, incluindo seleção, organização de temas e conteúdos, formas de abordagens, estratégias e atividades de ensino, e a preparação, seleção e adaptação de recursos pedagógicos diversificados (textuais, visuais, práticos, experimentais e computacionais).</p>
<p><b>Disciplina:</b> Prática pedagógica VI – Laboratório de Recursos Didáticos – Ensino de Ótica e Astronomia</p> <p><b>Carga horária:</b> 40 h/a</p> <p><b>Período/Núcleo:</b> 6º período – Prática Pedagógica</p> <p><b>Ementa:</b> Aplicação dos fundamentos teórico-metodológicos desenvolvidos na disciplina ao conteúdo temático de ótica e Astronomia no Ensino Médio a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Elaboração de uma Unidade de Ensino para o nível médio, incluindo seleção, organização de temas e conteúdos, formas de abordagens, estratégias e atividades de ensino, e a preparação, seleção e adaptação de recursos pedagógicos diversificados (textuais, visuais, práticos, experimentais e computacionais).</p>

**Quadro 1:** Disciplinas relacionadas às TIC na Licenciatura em Física*(conclusão)*

<p><b>Disciplina:</b> Prática pedagógica VII – Laboratório de Recursos Didáticos – Ensino de Eletromagnetismo</p> <p><b>Carga horária:</b> 40 h/a</p> <p><b>Período/Núcleo:</b> 7º período – Prática Pedagógica</p> <p><b>Ementa:</b> Aplicação dos fundamentos teórico-metodológicos desenvolvidos na disciplina ao conteúdo temático de eletromagnetismo no Ensino Médio a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Elaboração de uma Unidade de Ensino para o nível médio, incluindo seleção, organização de temas e conteúdos, formas de abordagens, estratégias e atividades de ensino, e a preparação, seleção e adaptação de recursos pedagógicos diversificados (textuais, visuais, práticos, experimentais e computacionais).</p>
<p><b>Disciplina:</b> Prática pedagógica VIII – Laboratório de Recursos Didáticos – Ensino de Física Moderna</p> <p><b>Carga horária:</b> 40 h/a</p> <p><b>Período/Núcleo:</b> 8º período – Prática Pedagógica</p> <p><b>Ementa:</b> Aplicação dos fundamentos teórico-metodológicos desenvolvidos na disciplina ao conteúdo temático de Física Moderna no Ensino Médio a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Elaboração de uma Unidade de Ensino para o nível médio, incluindo seleção, organização de temas e conteúdos, formas de abordagens, estratégias e atividades de ensino, e a preparação, seleção e adaptação de recursos pedagógicos diversificados (textuais, visuais, práticos, experimentais e computacionais).</p>

Fonte: Adaptado de IFNMG (2010b)

Do quadro 1 depreende-se que há uma significativa quantidade de disciplinas que fazem menção às TIC como componente de suas respectivas ementas, o que somado à citação das TIC nos objetivos do curso, no perfil profissional do egresso e em aspectos relacionados ao estágio curricular obrigatório e à prática docente, resulta no entendimento de que as TIC são consideradas como elemento relevante no processo de formação de professores do curso de Licenciatura em Física.

**Gráfico 1:** Distribuição das disciplinas relacionadas às TIC na Licenciatura em Física

Fonte: Adaptado de IFNMG (2010b).

Através do gráfico 1, é possível verificar dentre o total de 8 (oito) disciplinas elencadas, a maioria pertence ao núcleo de Prática Pedagógica, seguidas pelas disciplinas pertencentes ao Núcleo Instrumental e ao Núcleo Pedagógico e que nenhuma delas pertence ao núcleo específico.

### **Licenciatura em Ciências Biológicas**

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas teve início no ano de 2010, e segundo consta no Projeto Pedagógico do Curso (IFNMG, 2010a), a licenciatura em Ciências Biológicas tem por objetivo formar e qualificar profissionais, para os diversos setores desta área de conhecimento, para atuar no ensino, pesquisa, principalmente na Educação Básica, realizando pesquisa aplicada e promovendo o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, buscando assim, novas técnicas que levem a solução dos problemas ligados ao desenvolvimento das atividades biológicas, e conseqüentemente da educação em ciências, visando aumentar uma estreita articulação com os setores educacionais e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional.

Merece destaque o último objetivo específico do referido curso, que é de “promover a apropriação de novas tecnologias educacionais na educação científica, de modo que os futuros professores possuam uma compreensão dos processos de produção e uso destas tecnologias, reconhecendo seu potencial e suas limitações” (IFNMG, 2010a, p. 13).

O curso de Licenciatura em Biologia, em seus diferentes momentos, irá propiciar aos alunos oportunidades de vivenciarem situações de aprendizagem de maneira a construir um perfil profissional adequado à formação de professores para a educação básica, e também compatível com a possibilidade de atuação na educação profissional, principalmente no caso do ensino médio integrado. O quadro 2 elenca os elementos abordados no perfil profissional do egresso que possuem ligação direta com as TIC.

**Quadro 2:** Presença das TIC no perfil profissional do egresso do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Aplicar novas tecnologias em atendimento à dinâmica do mundo contemporâneo, tendo sempre presente à reflexão acerca dos riscos e benefícios das práticas científico tecnológicas.
Ter autonomia para atualização, (re) construção, divulgação e aprofundamento contínuos de seus conhecimentos científico, tecnológico e humanístico.
Desenvolver procedimentos metodológicos adequados à utilização de tecnologias aplicadas ao processo de construção de conhecimento e de ambientes de aprendizagem.
Estar alicerçado em bases científicas, nos conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, presentes nas tecnologias e que fundamentam suas opções estéticas e éticas e seu campo de atuação.
Ser capaz de compreender, de forma reflexiva e crítica, o mundo do trabalho, seus objetos e sistemas tecnológicos, e as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem.
Analisar a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico, assim como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados.
Saber desenvolver comportamentos proativos e socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia.
Dialogar sobre métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho.

Fonte: Adaptado de IFNMG (2010a).

No tocante ao Estágio Curricular Supervisionado, o Projeto Pedagógico do Curso (IFNMG, 2010a) assinala que a prática docente deve estar voltada para o desenvolvimento de competências, e não mais estar centrada apenas no binômio aluno-professor, necessitando da atuação de outros atores, novas interlocuções. Aponta a necessidade de colocar as Tecnologias da Informação e da Comunicação no cerne do processo educativo, mediando as relações que ocorrem no desenvolvimento da aula, ou seja, ampliando o espaço físico da aula para que não se restrinja apenas à sala de aula, mas que possibilite que conhecimento se construa de múltiplas formas.

Ao analisar a matriz curricular do curso, encontramos 7 (sete) disciplinas que fazem menção às TIC, conforme apresentado no Quadro 3.

### Quadro 3: Disciplinas relacionadas às TIC na Licenciatura em Ciências Biológicas

(continua)

<p><b>Disciplina:</b> Introdução a Informática  <b>Carga Horária Total:</b> 40  <b>Período/Núcleo:</b> 1º período – Núcleo Instrumental  <b>Ementa:</b> Utilização das ferramentas de automação de escritório do pacote BrOffice: Writer (editor de textos); Calc (planilha eletrônica) Impress (apresentações multimídia); Draw (diagramas e ilustrações 3D); Math (editor de fórmulas matemáticas); Base (manipulação de bancos de dados). Introdução aos principais conceitos relacionados ao uso da Internet.</p>
<p><b>Disciplina:</b> Prática Pedagógica IV: Laboratório de Microbiologia  <b>Carga Horária Total:</b> 40  <b>Período/Núcleo:</b> 4º período – Prática Pedagógica  <b>Ementa:</b> Aplicação dos fundamentos teóricos metodológicos desenvolvidos na disciplina de microbiologia; aplicáveis no ensino fundamental e médio, partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Elaboração de uma unidade de ensino, incluindo seleção, organização de temas e conteúdos, formas de abordagem, estratégias e atividades de ensino, e a preparação, seleção e adaptação de recursos pedagógicos diversificados (textuais, visuais, práticos, experimentais e computacionais).</p>
<p><b>Disciplina:</b> Didática I  <b>Carga Horária Total:</b> 40  <b>Período/Núcleo:</b> 4º período – Núcleo Pedagógico  <b>Ementa:</b> Os fundamentos e a ação docente nas diferentes tendências pedagógicas. Introdução à Didática: objeto de estudo, histórico e concepções. Relações conteúdo-método, teoria-prática, escola-sociedade, professor-aluno. O enfoque tecnicista e sua reapropriação contemporânea. Técnicas de ensino: aulas expositivas, aulas experimentais em laboratório. Recursos audiovisuais.</p>
<p><b>Disciplina:</b> Prática Pedagógica V: Laboratório de Evolução  <b>Carga Horária Total:</b> 40  <b>Período/Núcleo:</b> 5º período – Prática Pedagógica  <b>Ementa:</b> Aplicação dos fundamentos teóricos metodológicos desenvolvidos na disciplina de Evolução; aplicáveis no ensino fundamental e médio, partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Elaboração de uma unidade de ensino, incluindo seleção, organização de temas e conteúdos, formas de abordagem, estratégias e atividades de ensino, e a preparação, seleção e adaptação de recursos pedagógicos diversificados (textuais, visuais, práticos, experimentais e computacionais).</p>
<p><b>Disciplina:</b> Tecnologias no Ensino de Biologia  <b>Carga Horária Total:</b> 40  <b>Período/Núcleo:</b> 6º período – Prática Pedagógica  <b>Ementa:</b> Conhecimentos básicos das tecnologias aplicadas no Ensino de Ciências e Biologia. Como utilizar as tecnologias (vídeos educativos, filmes, documentários, jogos, softwares específicos) na escola. Conhecimento, avaliação e uso de multimídia. O uso didático da internet. Repositórios e objetos aprendizagem como possibilidades pedagógicas para o ensino de Ciências e biologia.</p>
<p><b>Disciplina:</b> Prática Pedagógica VII: Laboratório de Genética  <b>Carga Horária Total:</b> 40  <b>Período/Núcleo:</b> 7º período – Prática Pedagógica  <b>Ementa:</b> Aplicação dos fundamentos teóricos metodológicos desenvolvidos na disciplina de genética, aplicáveis no ensino médio, partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Elaboração de uma unidade de ensino, incluindo seleção, organização de temas e conteúdos, formas de abordagem, estratégias e atividades de ensino, e a preparação, seleção e adaptação de recursos pedagógicos diversificados (textuais, visuais, práticos, experimentais e computacionais).</p>

*(conclusão)*

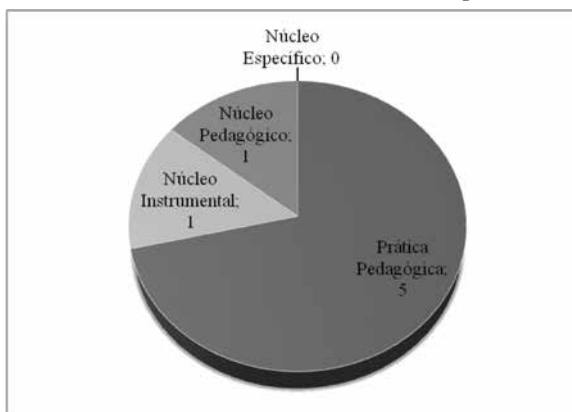
### Quadro 3: Disciplinas relacionadas às TIC na Licenciatura em Ciências Biológicas

**Disciplina:** Prática Pedagógica VIII: Laboratório de Ecologia  
**Carga Horária Total:** 40  
**Período/Núcleo:** 8º período – Prática Pedagógica  
**Ementa:** Aplicação dos fundamentos teóricos metodológicos desenvolvidos na disciplina de Ecologia; aplicáveis no ensino fundamental e médio, partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).  
Elaboração de uma unidade de ensino, incluindo seleção, organização de temas e conteúdos, formas de abordagem, estratégias e atividades de ensino, e a preparação, seleção e adaptação de recursos pedagógicos diversificados (textuais, visuais, práticos, experimentais e computacionais).

Fonte: Adaptado de IFNMG (2010a).

Tal como se analisa a quadro de disciplinas do curso de Física, o quadro 3 também evidencia a existência de uma significativa quantidade de disciplinas que fazem menção às TIC como componente de suas respectivas ementas. Além disso, houve citação das TIC nos objetivos do curso, no perfil profissional do egresso e em aspectos relacionados ao estágio curricular obrigatório e à prática docente, o que resulta no entendimento de que as TIC são consideradas elementos relevantes no processo de formação de professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

### Gráfico 2: Distribuição das disciplinas relacionadas às TIC na Licenciatura em Ciências Biológicas



Fonte: Adaptado de IFNMG (2010a).

Através do gráfico 2, é possível verificar a predominância das disciplinas pertencentes ao núcleo de Prática Pedagógica, já que dentre as 7 (sete) disciplinas elencadas, 5 (cinco) delas pertencem ao referido núcleo, uma pertence ao Núcleo Instrumental e outra pertence ao Núcleo Pedagógico, ao passo que nenhuma delas pertence ao Núcleo Específico.

### **Licenciatura em Matemática**

O curso de licenciatura em Matemática teve início no ano de 2010 e, segundo consta no Projeto Pedagógico do Curso (IFNMG, 2010c), tem por objetivo formar professores para o exercício do magistério na Educação Básica (segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio) em Matemática. O projeto toma como referencial o entendimento de que o estudo da Matemática deve refletir sua natureza dinâmica, articulada, histórica e acima de tudo não neutra; as novas exigências do mundo de hoje, decorrentes dos avanços das Ciências e das Tecnologias; os aspectos legais; os Parâmetros Curriculares; e a dimensão da transversalidade dos saberes que envolvem as ciências, marca do ideário pedagógico contemporâneo.

As alterações que estão ocorrendo na Educação Brasileira apontam para uma estruturação curricular flexível e focada não apenas nos conteúdos, mas também no desenvolvimento de competências e habilidades que permitam aos educandos, numa perspectiva crítica, buscarem alternativas que lhes possibilitem tanto se manterem inseridos no sistema produtivo que se encontra em constante reestruturação frente aos avanços tecnológicos acelerados, principalmente nas últimas décadas, como também lhes oportunizar ultrapassar a crise da atualidade com autonomia e espírito investigativo. Um sólido conhecimento matemático é imprescindível para o professor, porém, as atividades das diversas disciplinas deverão contemplar, paralelamente ao conteúdo específico, metodologias e uso de tecnologias que possam auxiliar o futuro professor a ter um bom desempenho no exercício da profissão, tornando-o capaz de ajudar seus alunos a serem também agentes de sua formação (IFNMG, 2010c).



O processo de formação do professor no decorrer do Curso de Licenciatura em Matemática, em seus diferentes momentos, deve propiciar aos alunos oportunidades de vivenciarem situações de aprendizagem que os possibilitem a desenvolver algumas competências e habilidades para o uso das TIC, elencadas no quadro 4.

**Quadro 4:** Presença das TIC no perfil profissional do egresso do Curso de Licenciatura em Matemática

Apresentar domínio de saberes necessários à compreensão das tecnologias em atendimento à dinâmica do mundo contemporâneo.
Reconhecer a importância da Matemática na descrição e explicação dos fenômenos naturais, dos processos naturais e dos equipamentos tecnológicos em termos de conceitos, teorias e princípios científicos gerais.
Desenvolver autonomia para atualização, (re) construção, divulgação e aprofundamento contínuo de seus conhecimentos (científico, tecnológico e humanístico).
Utilizar Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas educativas, integrando o conhecimento científico ao processo de aprendizagem.

Fonte: Adaptado de IFNMG (2010c).

No tocante ao Estágio Curricular Supervisionado, o Projeto Pedagógico do Curso (IFNMG, 2010c) assinala que a prática docente deve estar voltada para o desenvolvimento de competências, e não mais estar centrada apenas no binômio aluno-professor, necessitando da atuação de outros atores, novas interlocuções. Aponta a necessidade de colocar as Tecnologias da Informação e da Comunicação no cerne do processo educativo, mediando as relações que ocorrem no desenvolvimento da aula, ou seja, ampliando o espaço físico da aula, não se restringindo à sala de aula, para que o conhecimento se construa de múltiplas formas.

Ao analisar a matriz curricular do curso, encontramos 3 (três) disciplinas que fazem menção às TIC, conforme apresentado no Quadro 5.

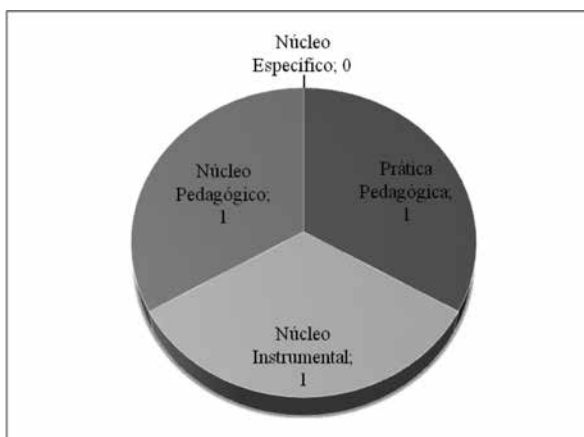
**Quadro 5:** Disciplinas relacionadas às TIC na Licenciatura em Matemática

<p><b>Disciplina:</b> Introdução à Informática  <b>Carga horária:</b> 40 h/a  <b>Período/Núcleo:</b> 1º período – Núcleo Instrumental  <b>Ementa:</b> Utilização das ferramentas de automação de escritório do pacote BrOffice: Writer (editor de textos); Calc (planilha eletrônica) Impress (apresentações multimídia); Draw (diagramas e ilustrações 3D); Math (editor de fórmulas matemáticas); Base (manipulação de bancos de dados). Introdução aos principais conceitos relacionados ao uso da Internet.</p>
<p><b>Disciplina:</b> Didática I  <b>Carga Horária Total:</b> 40  <b>Período/Núcleo:</b> 4º período – Núcleo Pedagógico  <b>Ementa:</b> Os fundamentos e a ação docente nas diferentes tendências pedagógicas. Introdução à Didática: objeto de estudo, histórico e concepções. Relações conteúdo-método, teoria-prática, escola-sociedade, professor-aluno. O enfoque tecnicista e sua reapropriação contemporânea. Técnicas de ensino: aulas expositivas, aulas experimentais em laboratório. Recursos audiovisuais.</p>
<p><b>Disciplina:</b> (LEM II) Laboratório de Educação Matemática II  <b>Carga horária:</b> 40h/a  <b>Período/Núcleo:</b> 6º período – Prática Pedagógica  <b>Ementa:</b> Ambientes informatizados de aprendizagem: concepções de conhecimento, prática pedagógica e a utilização do computador no processo de ensino e aprendizagem. As tecnologias da inteligência, os três tempos do espírito: a oralidade, a escrita e a informática. Didática e o computador: o professor informatizado. Ambientes informatizados de aprendizagem: metodologia de produção de software educativo; avaliação de software educativo. Informática e Educação Matemática: implicações para a prática docente; interação à distância; mediação pedagógica e o uso da tecnologia. O papel das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na educação atual. Políticas públicas para Informática Educativa.</p>

Fonte: Adaptado de IFNMG (2010c).

O quadro 5 registra uma quantidade um menor de disciplinas cujas ementas apresentam conteúdos voltados para as TIC se comparada à quantidade encontrada nos cursos de Física e de Ciências Biológicas. Não obstante, é possível verificar a presença das TIC nos objetivos do curso, no perfil profissional do egresso e em aspectos relacionados ao estágio curricular obrigatório e à prática docente. Dessa maneira, assim como nos cursos abordados anteriormente, as TIC podem ser consideradas elementos importantes no currículo do Curso de Licenciatura em Matemática.

**Gráfico 3:** Distribuição das disciplinas relacionadas às TIC na Licenciatura em Matemática



Fonte: Adaptado de IFNMG (2010c).

Conforme mostrado no gráfico 3, das 3 (três) disciplinas elencadas, uma pertence ao núcleo de Prática Pedagógica, outra pertence ao Núcleo Instrumental e a terceira pertence ao Núcleo Pedagógico.

### Licenciatura em Química

O curso de licenciatura em Química teve início no ano de 2010 e de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (IFNMG, 2010d), tem por objetivo formar e qualificar profissionais para os diversos setores desta área de conhecimento de modo que atuem no ensino, pesquisa, e principalmente na Educação Básica, realizando pesquisa aplicada e promovendo o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, buscando assim, novas técnicas que levem a solução dos problemas ligados ao desenvolvimento das atividades químicas, e consequentemente da educação em química, visando aumentar uma estreita articulação com os setores educacionais e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional.

A compreensão dos conceitos e objetos da Química exige dos docentes o aprofundamento teórico-prático e domínio das novas tecnologias educacionais que facilitam a compreensão do conhecimento

a ser ensinado bem como sua efetiva transposição didática. Assim, é necessária uma postura teórico-prática que evite a reprodução fragmentada dos conteúdos, mas que faça emergir a pesquisa como princípio educativo, como postura emergente na sala de aula. A proposta é qualificar a prática docente ao lidar com o ensino e aprendizagem de conteúdos da educação básica no campo da Química, numa relação de horizontalidade quanto ao processo de produção científica, oportunizando assim a investigação em vários contextos em que o objeto de estudo se apresenta em suas relações múltiplas, cujas práticas se processarão através de atividades interdisciplinares, transdisciplinares e multidisciplinares (IFNMG, 2010d).

O curso de Licenciatura em Química, em seus diferentes momentos, deverá propiciar aos alunos oportunidades de vivenciarem situações de aprendizagem de maneira a construir um perfil profissional adequado à formação de professores para a educação básica, e também compatível com a possibilidade de atuação na educação profissional, principalmente no caso do ensino médio integrado. O quadro 6 elenca os elementos abordados no perfil profissional do egresso que possuem ligação direta com as TIC.

**Quadro 6:** Presença das TIC no perfil profissional do egresso do Curso de Licenciatura em Química

Aplicar novas tecnologias em atendimento à dinâmica do mundo contemporâneo, tendo sempre presente a reflexão acerca dos riscos e benefícios das práticas científico tecnológicas.
Ter autonomia para atualização, (re) construção, divulgação e aprofundamento contínuos de seus conhecimentos científico, tecnológico e humanístico.
Desenvolver procedimentos metodológicos adequados à utilização de tecnologias aplicadas ao processo de construção de conhecimento e de ambientes de aprendizagem.
Dialogar sobre métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho.

Fonte: Adaptado de IFNMG (2010d).

No tocante ao Estágio Curricular Supervisionado, o Projeto Pedagógico do Curso (IFNMG, 2010d) assinala que a prática docente deve estar voltada para o desenvolvimento de competências, e não mais estar centrada apenas no binômio aluno-professor, necessitando da atuação de outros atores, novas interlocuções. Aponta a necessidade de colocar as Tecnologias da Informação e da Comunicação no

cerne do processo educativo, mediando as relações que ocorrem no desenvolvimento da aula, ou seja, ampliando o espaço físico da aula, não se restringindo à sala de aula, para que o conhecimento se construa de múltiplas formas.

Ao analisar a matriz curricular do curso, encontramos 7 (sete) disciplinas que fazem menção às TIC, conforme apresentado no Quadro 7.

### Quadro 7: Disciplinas relacionadas às TIC da Licenciatura em Química

(continua)

<p><b>Disciplina:</b> Introdução à Informática  <b>Carga horária:</b> 40 h/a  <b>Período/Núcleo:</b> 1º período – Núcleo Instrumental  <b>Ementa:</b> Utilização das ferramentas de automação de escritório do pacote BrOffice: Writer (editor de textos); Calc (planilha eletrônica) Impress (apresentações multimídia); Draw (diagramas e ilustrações 3D); Math (editor de fórmulas matemáticas); Base (manipulação de bancos de dados). Introdução aos principais conceitos relacionados ao uso da Internet.</p>
<p><b>Disciplina:</b> Didática I  <b>Carga horária:</b> 40 h/a  <b>Período/Núcleo:</b> 4º período – Núcleo Pedagógico  <b>Ementa:</b> Os fundamentos e a ação docente nas diferentes tendências pedagógicas. Introdução à Didática: objeto de estudo, histórico e concepções. Relações conteúdo-método, teoria-prática, escola-sociedade, professor aluno. O enfoque tecnicista e sua reapropriação contemporânea.  <b>Técnicas de ensino:</b> aulas expositivas, aulas experimentais em laboratório. Recursos audiovisuais.</p>
<p><b>Disciplina:</b> Prática Pedagógica IV: Laboratório de Recursos Didáticos – Ensino dos Modelos Atômicos  <b>Carga horária:</b> 40 h/a  <b>Período/Núcleo:</b> 4º período – Prática Pedagógica  <b>Ementa:</b> Aplicação dos fundamentos teóricos metodológicos desenvolvidos na disciplina. Planejamento e Prática Pedagógica aos conteúdos de modelos atômicos; aplicáveis no ensino fundamental e médio, partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Elaboração de uma unidade de ensino, incluindo seleção, organização de temas e conteúdos, formas de abordagem, estratégias e atividades de ensino, e a preparação, seleção e adaptação de recursos pedagógicos diversificados (textuais, visuais, práticos, experimentais e computacionais).</p>
<p><b>Disciplina:</b> Prática Pedagógica V: Laboratório de Recursos Didáticos – Ensino de Termoquímica e Transformações Químicas  <b>Carga horária:</b> 40 h/a  <b>Período/Núcleo:</b> 5º período – Prática Pedagógica  <b>Ementa:</b> Aplicação dos fundamentos teóricos metodológicos desenvolvidos na disciplina Planejamento e Prática Pedagógica ao estudo da Termoquímica e Transformações Químicas; aplicáveis no ensino fundamental e médio, partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Elaboração de uma unidade de ensino, incluindo seleção, organização de temas e conteúdos, formas de abordagem, estratégias e atividades de ensino, e a preparação, seleção e adaptação de recursos pedagógicos diversificados (textuais, visuais, práticos, experimentais e computacionais).</p>

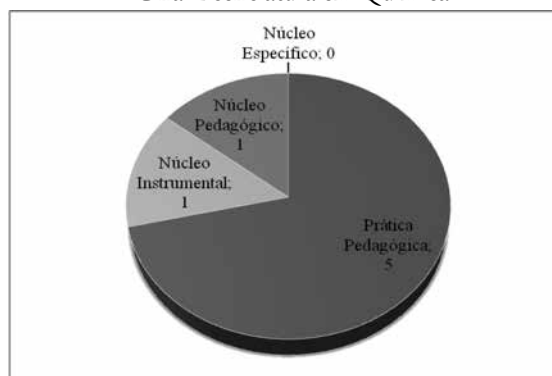
### Quadro 7: Disciplinas relacionadas às TIC da Licenciatura em Química (conclusão)

<p><b>Disciplina:</b> Prática Pedagógica VI: Laboratório de Recursos Didáticos – Ensino de Equilíbrio Químico e Modelo Cinético Molecular</p> <p><b>Carga horária:</b> 40 h/a</p> <p><b>Período/Núcleo:</b> 6º período – Prática Pedagógica</p> <p><b>Ementa:</b> Aplicação dos fundamentos teóricos metodológicos desenvolvidos na disciplina Planejamento e Prática Pedagógica ao conteúdo de Equilíbrio químico e Modelo Cinético Molecular das partículas; aplicáveis no ensino fundamental e médio, partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Elaboração de uma unidade de ensino, incluindo seleção, organização de temas e conteúdos, formas de abordagem, estratégias e atividades de ensino, e a preparação, seleção e adaptação de recursos pedagógicos diversificados (textuais, visuais, práticos, experimentais e computacionais).</p>
<p><b>Disciplina:</b> Prática Pedagógica VII: Laboratório de Recursos Didáticos – Ensino de Eletroquímica</p> <p><b>Carga horária:</b> 40 h/a</p> <p><b>Período/Núcleo:</b> 7º período – Prática Pedagógica</p> <p><b>Ementa:</b> Aplicação dos fundamentos teóricos metodológicos desenvolvidos na disciplina Planejamento e Prática Pedagógica ao conteúdo de eletroquímica, aplicáveis no ensino médio, partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Elaboração de uma unidade de ensino, incluindo seleção, organização de temas e conteúdos, formas de abordagem, estratégias e atividades de ensino, e a preparação, seleção e adaptação de recursos pedagógicos diversificados (textuais, visuais, práticos, experimentais e computacionais).</p>
<p><b>Disciplina:</b> Prática Pedagógica VIII: Laboratório de Recursos Didáticos V – Ensino das Funções Orgânicas</p> <p><b>Carga horária:</b> 40 h/a</p> <p><b>Período/Núcleo:</b> 8º período – Prática Pedagógica</p> <p><b>Ementa:</b> Aplicação dos fundamentos teóricos metodológicos desenvolvidos na disciplina Planejamento e Prática Pedagógica ao conteúdo de Funções Orgânicas; aplicáveis no ensino médio, partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Elaboração de uma unidade de ensino, incluindo seleção, organização de temas e conteúdos, formas de abordagem, estratégias e atividades de ensino, e a preparação, seleção e adaptação de recursos pedagógicos diversificados (textuais, visuais, práticos, experimentais e computacionais).</p>

Fonte: Adaptado de IFNMG (2010d).

Como ocorreu na análise dos currículos dos demais cursos, as disciplinas do curso de Licenciatura em Química também registram a existência de uma preocupação com as TIC como componente pertinente à formação de professores desta área do conhecimento, fato que se comprova através do quadro 7, dos objetivos do curso, do perfil profissional do egresso e dos aspectos relacionados ao estágio curricular obrigatório e à prática docente.

**Gráfico 4:** Distribuição das disciplinas relacionadas às TIC na Licenciatura em Química



Fonte: Adaptado de IFNMG (2010d).

O gráfico 4 destaca a predominância das disciplinas do núcleo de Prática Pedagógica em relação às disciplinas dos demais núcleos. Dentre o total de 7 (sete) disciplinas elencadas, 5 (cinco) pertencem ao núcleo de Prática Pedagógica, uma pertence ao Núcleo Instrumental, uma pertence ao Núcleo Pedagógico e nenhuma delas pertence ao Núcleo Específico.

### Algumas considerações

Ao comparar a abordagem que os currículos dos cursos de licenciatura do IFNMG adotam em relação às TIC, podemos perceber inúmeras semelhanças, que podem ser explicadas pelo fato dos projetos pedagógicos terem sido elaborados no mesmo ano e contarem com membros em comum nas equipes organizadoras.

É possível afirmar que há intencionalidade de conduzir os egressos dos cursos de licenciatura ao uso competente das TIC para o aprimoramento da prática pedagógica, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015, art. 5º, inc. VI). Tal intenção fica clara pela menção às TIC que os projetos pedagógicos trazem nos objetivos do curso, no perfil profissional do egresso, e nas disciplinas da matriz curricular (notadamente aquelas pertencentes ao núcleo de prática docente). Por esse motivo é possível afirmar também que há consonância com outra disposição da legislação supracitada, no que se refere a possuir

“projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, *bem como das tecnologias*” (BRASIL, 2015, art. 11º, inc. V, grifo nosso).

### Referências

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e da outras providencias. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 2/2015. *Diário Oficial da União*, Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2 abr. 2015, Seção 1, p. 8.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Instrumento de avaliação de cursos de graduação*. Brasília, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). *Histórico do IFNMG – campus Salinas*. 2017. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/salinas/historico>>. Acesso em: fev. 2017.

\_\_\_\_\_. *Plano de desenvolvimento institucional 2014-2018, 2013*. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br>>. Acesso em: jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Projeto pedagógico licenciatura em ciências biológicas*. Dezembro de 2010a. Disponível em: <<http://ifnmg.edu.br/cursos-sal/superior/56-portal/salinas/salinas-institucional/633-licenciatura-em-biologia>>. Acesso em: jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Projeto pedagógico licenciatura em física*. Dezembro de 2010b. Disponível em: <<http://ifnmg.edu.br/cursos-sal/superior/56-portal/salinas/salinas-institucional/634-licenciatura-em-fisica>>. Acesso em: jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Projeto pedagógico licenciatura em matemática*. Dezembro de 2010c. Disponível em: <<http://ifnmg.edu.br/cursos-sal/superior/56-portal/salinas/salinas-institucional/636-licenciatura-em-matematica>>. Acesso em: jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Projeto pedagógico licenciatura em química*. Dezembro de 2010d. Disponível em: <<http://ifnmg.edu.br/cursos-sal/superior/56-portal/salinas/salinas-institucional/637-licenciatura-em-quimica>>. Acesso em: jun. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.