

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

MAXMILLIAN LOPES DA SILVA

A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA:

Estudo de Caso do Instituto Federal de Goiás

GOIÂNIA

2015

MAXMILLIAN LOPES DA SILVA

A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA:

Estudo de Caso do Instituto Federal de Goiás

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociologia da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de Concentração: Sociedade, Política e Cultura.
Orientador: Dr. Ricardo Barbosa de Lima

GOIÂNIA

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Silva, Maxmillian Lopes da

A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: [manuscrito] : estudo de caso do Instituto Federal de Goiás / Maxmillian Lopes da Silva. - 2015.
xii, 118 f.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Barbosa de Lima.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Goiânia, 2015.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Campo Educacional. 2. Educação Profissional. 3. Expansão. 4. IFG. I. Lima, Ricardo Barbosa de, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MAXMILLIAN LOPES DA SILVA

Aos oito dias do mês de maio de 2015, às 14:00 horas, no mini-auditório da faculdade de Ciências Sociais, realizou-se a sessão de julgamento de dissertação do mestrando **MAXMILLIAN LOPES DA SILVA**, intitulada “*A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: Estudo de Caso do Instituto Federal de Goiás*”. A Banca Examinadora foi composta, conforme Portaria nº 07/2015-PPGS, de 20 de abril de 2015, pelos seguintes Professores/as Doutores/as: Ricardo Barbosa de Lima (UFG-presidente), Dijaci David de Oliveira (UFG), Míriam Fábria Alves (UFG). Suplente: Erlando da Silva Rêses (UnB). O mestrando apresentou o trabalho, os examinadores o arguíram e ele respondeu às arguições. Às 16:30 horas, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão secreta, atribuindo ao mestrando os seguintes resultados:

Aprovado Reprovado

Ricardo Barbosa de Lima _____

Aprovado Reprovado

Dijaci David de Oliveira _____

Aprovado Reprovado

Míriam Fábria Alves _____

Resultado Final _____

Reaberta a sessão pública, o Presidente da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata que vai assinada por mim, Marcelo Augusto Parrillo Rizzo, Secretário do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, e pelos membros da Banca Examinadora.

Marcelo Augusto Parrillo Rizzo _____

À minha amada
Edneia Glória.

Agradecimentos

Agradeço à minha esposa pelo apoio sempre presente.

Aos meus familiares pela estima.

Aos meus amigos pela consideração.

Agradeço ao Instituto Federal de Goiás, local de trabalho e enfoque da pesquisa, por oferecer as condições necessárias de realização desta.

Ao Observatório do Mundo do Trabalho – Núcleo IFG, pelo suporte.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás pela recepção e crédito a esta pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, ambiente de muita contribuição às ideias desse trabalho.

Ao meu orientador, Dr. Ricardo Barbosa de Lima, por contribuir com a formação crítica de um sociólogo.

Mas agora estava tudo em paz, tudo
ótimo, acabada a luta. Finalmente
vencida a batalha contra si mesmo.
Amava o Grande Irmão.

(George Orwell. *1984*)

Resumo

Esta dissertação tem como tema a educação tecnológica no Brasil e como foco a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O objetivo do trabalho foi analisar a expansão recente do número de câmpus, tendo como objeto o Instituto Federal de Goiás. Portanto, a categoria do tratamento foi o estudo de caso, partindo das informações socioeconômicas de candidatos a processos seletivos do IFG, no período compreendido entre 2005 e 2012. A pergunta mais geral era ‘pra quem foi dirigida essa expansão, ou seja, pra quem foi propagada e para quem, efetivamente, foi implementada?’ A observação de um perfil desse candidato foi feita tendo como pano de fundo o histórico de desenvolvimento da Rede de EPCT e a teoria dos campos de Bourdieu. O cruzamento dessas informações possibilitou constatar que o subcampo da educação profissional, há muito tempo proclamado, está sendo, enfim, desenhado, com essa recente expansão. Esse trabalho mostra que este subcampo, desde o perfil do candidato, está cada vez mais delimitado no âmbito do campo educacional brasileiro, pois revertendo as críticas feitas no final dos anos 90 sobre quem ali ingressava, as instituições desse subcampo têm sua atuação voltada para a formação daqueles que o decreto imperial de criação das Escolas de Aprendizes Artífices denominava de ‘desfavorecidos da fortuna’. Tal constatação se faz a partir da análise dos dados dos candidatos a processos seletivos do IFG, em que ficou identificado o acesso majoritário de pessoas pretas ou pardas, oriundas da rede pública de ensino e com renda familiar de até três salários mínimos e residentes na cidade do câmpus implantado.

Palavras-chave: Campo Educacional. Educação Profissional. Expansão. IFG.

Abstract

This master's thesis has as its theme the technological education in Brazil and focused on the expansion of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (EPCT). The objective of this work was to analyze the recent expansion in the number of campus, having as object the Instituto Federal de Goiás. Therefore, the category of treatment was the study of case, starting from the socioeconomic information of candidates for selective processes of the IFG, in the period between 2005 and 2012. The more general question was "for whom this expansion was directed, i.e., to whom it was propagated and effectively implemented?" The observation of a profile of this candidate was made against the backdrop of the history of development of the Network of EPCT and Bourdieu's field theory. The intersection of this information allowed to see that the subfield of professional education, long ago proclaimed, being finally designed, with this recent expansion. This work shows that this subfield, since the candidate profile, is increasingly defined under the Brazilian educational field, since reverting the criticism made in the years 80 and 90 about who joined there, the institutions of this field have their activism for the formation of the imperial decree of creation of Schools of Apprentices and Artisans called "disadvantaged of fortune". This is done from the data analysis of candidate selection processes of the IFG, which identified by the access majority of black or browns people, from public schools and with household income of up to three minimum salaries and residents near the Campus.

Keywords: Educational Field. Professional Education. Expansion. IFG.

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Número de Candidatos a Processos Seletivos do IFG, 2005-2012.....	44
Gráfico 2 - Evolução do Número de Candidatos, por Região de Nascimento, IFG 2005-2012.	53
Gráfico 3 - Evolução do Número de Candidatos, por Tipo de Escola que Frequentou, IFG 2005-2012.....	54
Gráfico 4 - Evolução do Número de Candidatos, por Condição de Atividade Remunerada, IFG 2005-2012.	55
Gráfico 5 - Evolução do Número de Candidatos, por Intenção de Trabalhar Durante o Curso, IFG 2005-2012.	56
Gráfico 6 - Evolução do Número de Candidatos Aprovados a Cursos Técnicos, por Intenção de Trabalhar Durante o Curso, IFG 2005-2012.....	57
Gráfico 7 - Evolução do Número de Candidatos Aprovados a Cursos Superiores, por Intenção de Trabalhar Durante o Curso, IFG 2005-2012.....	57
Gráfico 8 - Candidatos, por Participação na Economia da Família, IFG 2005-2012.....	58
Gráfico 9 - Evolução do Número de Candidatos Aprovados a Cursos Técnicos, por Participação Economia da Família, IFG 2005-2012.	59
Gráfico 10 - Evolução do Número de Candidatos Reprovados a Cursos Superiores, por Participação Economia da Família, IFG 2005-2012.	59
Gráfico 11 - Evolução do Número de Candidatos, por Renda Mensal Familiar, IFG 2005- 2012.	60
Gráfico 12 - Evolução do Número de Candidatos, por Cor ou Raça Declarada, IFG 2005- 2012.	61

Lista de Figuras

Figura 1 – Câmpus do Instituto Federal de Goiás.	40
Figura 2 – Agentes em torno do Subcampo da Educação Profissional.....	71
Figura 3 – Ações Governamentais em torno do Subcampo da Educação Profissional.....	71

Lista de Quadros

Quadro 1 – Municípios com Institutos Federais Existentes, Implantados ou em Implantação em Função da Expansão da Rede de EPCT, Região Centro-Oeste	41
Quadro 2 – Classes Envolvidas em torno do Subcampo da Educação Profissional	69

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Número de Candidatos aos Ensinos Técnico e Superior, por Aprovação e Residência no Mesmo Município do Câmpus, por Ano, Câmpus Anápolis, 2010-2012.....	45
Tabela 2 – Número de Candidatos aos Ensinos Técnico e Superior, por Aprovação e Residência no Mesmo Município do Câmpus, por Ano, Câmpus Aparecida, 2012	46
Tabela 3 – Número de Candidatos aos Ensinos Técnico e Superior, por Aprovação e Residência no Mesmo Município do Câmpus, por Ano, Câmpus Formosa, 2010-2012	47
Tabela 4 – Número de Candidatos aos Ensinos Técnico e Superior, por Aprovação e Residência no Mesmo Município do Câmpus, por Ano, Câmpus Goiânia Centro, 2005-2012	48
Tabela 5 – Número de Candidatos aos Ensinos Técnico e Superior, por Aprovação e Residência no Mesmo Município do Câmpus, por Ano, Câmpus Goiás, 2012	48
Tabela 6 – Número de Candidatos aos Ensinos Técnico e Superior, por Aprovação e Residência no Mesmo Município do Câmpus, por Ano, Câmpus Inhumas, 2007-2012	49
Tabela 7 – Número de Candidatos aos Ensinos Técnico e Superior, por Aprovação e Residência no Mesmo Município do Câmpus, por Ano, Câmpus Itumbiara, 2009-2012.....	50
Tabela 8 – Número de Candidatos aos Ensinos Técnico e Superior, por Aprovação e Residência no Mesmo Município do Câmpus, por Ano, Câmpus Luziânia, 2010-2012	50
Tabela 9 – Número de Candidatos aos Ensinos Técnico e Superior, por Aprovação e Residência no Mesmo Município do Câmpus, por Ano, Câmpus Jataí e Uruaçu, 2005-2012	51

Lista de Abreviaturas e Siglas

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional da Reconstrução e Desenvolvimento
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Profissional
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CS	Centro de Seleção do IFG
EAAAs	Escolas de Aprendizes Artífices
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EPEM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
FUNDEF	Fundo Nacional da Educação Fundamental
GTI	Gerência de Tecnologia da Informação do IFG
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFs	Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
IMB	Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDIC	Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PRODEMO	Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Mão de Obras
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Rede de EPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RMG	Região Metropolitana de Goiânia
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UF	Unidade da Federação
Uned	Unidade Descentralizada [de um CEFET]
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

Resumo	vi
Abstract	vii
Lista de Gráficos.....	viii
Lista de Figuras	viii
Lista de Quadros.....	ix
Lista de Tabelas	ix
Lista de Abreviaturas e Siglas	x
SUMÁRIO.....	xii
APRESENTAÇÃO	13
1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL: HISTÓRICO, CONTEXTOS E EXPANSÃO	17
1.1 Da Chegada dos Portugueses à Proclamação da República: Antecedentes Históricos do Ensino de Ofícios no Brasil (1500-1889).....	18
1.2 A República Velha Brasileira: Período Embrionário da Educação Profissional (1909-1930).....	21
1.3 A Era Vargas: Consolidação do Dualismo do Sistema Educacional (1930-1945):.	25
1.4 O Período Populista: Avanço da Educação Profissional (1946 a 1964).....	28
1.5 A Educação Profissional Durante o Regime Militar: Profissionalização Compulsória (1964-1985)	30
1.6 As Políticas e Reformas da Educação nos Anos 1990 e a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nos Anos 2000: Reestabelecimento de Fronteiras para esse Subcampo educacional	32
2 ESTUDO DE CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS	39
2.1 Apontamentos Metodológicos da Pesquisa de Campo	39
2.2 O Instituto Federal de Goiás e sua Atuação Marcadamente Local	44
2.3 O Instituto Federal de Goiás e o Perfil Socioeconômico de seus Candidatos	52

3 A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: EM BUSCA DA CONSOLIDAÇÃO DESSA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO	63
3.1 O Período Embrionário da Educação Profissional no Brasil: A Ausência de Capital para a Formação de um Campo.....	66
3.2 A Expansão da Rede de EPCT: Estratégia de Consolidação do Subcampo da Educação Profissional no Brasil.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE A: Autorização de Uso de Dados	84
ANEXO A: Dados Gerais dos Municípios com Câmpus do IFG	85
ANEXO B: Questionário Socioeconômico	115
ANEXO C: Dados Socioeconômicos de Candidatos a Processos Seletivos do IFG	118

APRESENTAÇÃO

Este trabalho desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado em Sociologia da Universidade Federal de Goiás intitula-se “A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: Estudo de Caso do Instituto Federal de Goiás”.

O autor deste trabalho atuou em todo o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede de EPCT), no que tange ao Instituto Federal de Goiás, desde o ano de 2007, quando se vinculou ao núcleo de pesquisa Observatório do Mundo do Trabalho, na época um projeto da Secretaria da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (SETEC) que visava a produção de dados e assessoramento superior na expansão da Rede de EPCT. Essa participação acabou por provocar as primeiras inquietações de onde surgiu esse trabalho: qual seria o resultado de uma expansão tão rápida? Quais seriam as suas consequências para o IFG e para a qualidade (e finalidade) do ensino ali promovidos? O objetivo primário, a partir dessas inquietações, foi analisar a expansão recente da Rede, com enfoque no Instituto Federal de Goiás (IFG).

Nos limites de tempo impostos pelo mestrado, o problema de pesquisa foi delimitado e precisamente questionou-se: para quem a expansão se direcionou? Ou melhor, se a expansão conseguiu incluir o público alvo que define e limita, historicamente, a EPCT brasileira: “os desfavorecidos da fortuna” em busca de uma formação para o trabalho.

O IFG, por sua vez, pode ser considerado um caso típico da expansão da Rede de EPCT. Até o ano de 2006 havia duas instituições em Goiás que originariam o IFG¹, uma em Goiânia e outra em Jataí; de 2006 a 2012 foram implantadas mais 8 unidades e, em 2014, chegou-se a 14 câmpus, e prevê chegar a 15 câmpus no ano de 2015.

A partir do governo Lula, em 2003, como se verá mais detalhadamente no desenvolvimento do texto, foi retomada a possibilidade de oferecimento do ensino médio integrado ao ensino técnico e também foi nesse contexto que se inaugurou possibilidades legais para a criação de novas unidades de educação profissional. O que interessa aqui, entretanto, é saber se houve um redirecionamento da demanda, ou seja, um retorno ao

¹ Havia outras instituições federais de educação profissional, mas com vocação agrícola, que deram origem ao IF Goiano. São elas: Rio Verde (1979), Urutaí (1980), Morrinhos (1997) e Ceres (1994). As datas se referem ao início de sua condição de Escolas Agrotécnicas Federais, mas o Câmpus de Rio Verde, por exemplo, tem funcionamento desde 1967, na forma de Ginásio Agrícola, e o Câmpus Urutaí, desde 1953, enquanto Escola Agrícola. (IF GOIANO, 2015)

oferecimento de educação profissional direcionada às classes mais pobres. Daí a necessidade de se traçar um perfil dos candidatos.

A hipótese inicial era que uma expansão feita na dimensão e velocidade propostas, antes de mais nada, poderia consolidar um desvio de sua finalidade já bem apontado na literatura especializada no fim dos anos 1990, qual seja, de que a educação profissional brasileira, particularmente os CEFETs, formava um público desinteressado na formação profissional oferecida. Mais ainda, seu ensino – público, gratuito e de qualidade – atraía e selecionava jovens da classe média e da elite locais.

Ora, se as instituições da rede² estavam passando por uma elitização e servindo muito mais a uma classe média que, modo geral, não objetivava exercer a profissionalização técnica que recebia, antes acessar o ensino superior visando outras possibilidades de atuação, todo o movimento da expansão não chegaria, de fato, às classes mais pobres.

Nesse sentido, a delimitação da pesquisa passou pelo estudo socioeconômico dos candidatos a processos seletivos de um Instituto Federal, a saber o Instituto Federal de Goiás (IFG). Focou-se, portanto, nas questões relacionadas ao perfil desse candidato, tendo em vista o objetivo de identificar a população interessada e que acessa tal instituição.

Com as modificações no modelo da rede, objetivava-se que somente quem tinha interesse ou necessidade procurasse a educação técnica, sobretudo, objetivando a entrada mais rápida no mercado de trabalho. O presente trabalho não se ocupou de analisar se os egressos dessa Rede, principalmente do IFG, caso de estudo, inserem-se no mercado de trabalho ou se continuam seus estudos, não aplicando imediatamente a formação técnica profissional que receberam. De todo modo, o perfil encontrado possibilitou constatar que a educação profissional hoje tem atuado fortemente na formação de classes mais pobres da sociedade: são alunos pretos ou pardos, oriundos de escolas públicas e com renda familiar de até três salários mínimos. Portanto, a educação profissional cumpre seu papel social histórico: formar trabalhadores das classes mais pobres.

Para se chegar a esse entendimento, foi necessário fazer um histórico da formação e desenvolvimento da Rede de EPCT, passando desde seus antecedentes no ensino de ofícios até a transformação das instituições em Institutos Federais, equiparados às Universidades Federais. De imediato uma retomada histórica extensa que cobrisse desde as origens ou do que se chamou de período embrionário da Rede de EPCT seria dispensável em favor de um histórico *en passant*, tendo em vista que as informações a serem apresentadas já foram muito

² O termo ‘rede’ aqui é usado de modo genérico, pois sabe-se que a Rede de EPCT propriamente dita só seria criada em 2008, a partir da Lei 11.892. Refere-se, portanto, às instituições que viriam a se consolidar em 2008.

detalhadas nos estudos de Fonseca (1961), Ribeiro (1979), Romanelli (1986), Machado (1982), Cunha (2005a, 2005b, 2005c) entre outros. Entretanto, a necessidade de um pano de fundo aos dados e à própria teoria escolhida motivou a descrição pormenorizada de eventos e contextos pertinentes à Rede de EPCT. Esse histórico é alvo do primeiro capítulo.

O segundo capítulo, por sua vez, apresenta o detalhamento metodológico da pesquisa, com destaque para o método de pesquisa escolhido, os objetivos e a produção dos dados. Em seguida, procede-se ao estudo de caso do IFG, identificando sua atuação marcadamente local e a demanda atingida, qual seja, a formação de classes pobres.

O percurso histórico da Rede de EPCT demonstra as várias mudanças pelas quais passaram as instituições vinculadas à educação profissional, desde modificações de nome, em função de mudanças de transformações legais ou administrativas, que refletiam também mudança de órgãos de vinculação, tendo em vista, por exemplo, que em seu início as Escolas de Aprendizes Artífices eram vinculadas ao Ministério da Agricultura e o Departamento Nacional de Ensino era ligado ao Ministério da Justiça.

Assim, a educação profissional foi destinada aos ‘desfavorecidos da fortuna’, com objetivos de aprendizagem de ofícios e também afastar os estudantes do ócio e ilícitos. Ao longo de sua atuação as instituições foram avançando no oferecimento de cursos mais especializados, tais como aqueles ligados a atividades industriais. A atuação das instituições foi sendo cada vez mais definida, ainda que oscilando em alguns momentos – tal como quando se deixou de oferecer o ensino técnico integrado. Esse processo de definição culminou com a Lei 11.892/2008, no contexto da expansão recente da Rede de EPCT, que institui legalmente a Rede, criando os diversos Institutos Federais, estabelece sua atuação, portanto, definindo suas fronteiras.

Esse caminho comparativo do início das instituições de educação profissional com a forma de atuação atual da Rede de EPCT e o conseqüente entendimento de que hoje a Rede cumpre o objetivo para o qual veio sendo consolidada, é encontrado no terceiro capítulo. Para tanto, foi lançado mão do método de trabalho de Bourdieu, sobretudo no que diz respeito à identificação das classes, agentes e estratégias que cruzaram e cruzam o espaço da educação profissional.

Inicialmente se esperava que a estrutura atual da Rede apontasse para a consolidação da educação profissional enquanto um campo, portanto, com autonomia, definindo agenda, padrões de produção etc. Entretanto, o estudo da teoria e da realidade dos Institutos, sua atuação marcada pelo atravessamento de interesses diversos, tais como os econômicos, pois sua atuação é caracterizada pela formação para o trabalho, demonstra que há, na verdade, a

consolidação da educação profissional enquanto um espaço muito bem definido no âmbito do campo educacional brasileiro. Portanto, a definição das fronteiras desse campo (ainda que com certo ganho de capital³, visto que os Institutos passam a atuar na pós-graduação, por exemplo) significa muito mais o cerceamento e controle do que autonomia.

Este trabalho traz ainda as considerações finais a respeito do que foi produzido, o documento que autorizou a utilização dos dados oficiais do IFG (Apêndice A), alguns dados socioeconômicos gerais a respeito dos municípios que possuem câmpus do IFG (Anexo A), tendo em vista a possibilidade de uma visão contextualizada dos câmpus, o questionário que compõe a inscrição a processos seletivos do IFG (Anexo B) e, por fim, os dados socioeconômicos utilizados na identificação do perfil dos candidatos (Anexo C), fruto das respostas deles ao referido questionário.

³ Capital aqui não é meramente capital financeiro, mas, principalmente o capital simbólico, a moeda de troca que tem valor em cada campo. Neste caso, o aumento do número de câmpus, número de vagas, possibilidades de atuação nos níveis de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, e consequente atuação junto a outros agentes e classes antes não acessíveis.

1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL: HISTÓRICO, CONTEXTOS E EXPANSÃO

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede de EPCT) chama a atenção, de imediato, por sua dimensão. Até o ano de 2002 havia em todo o país 140 instituições sob responsabilidade federal na área da educação profissional. Somente entre os anos de 2003 e 2010 foram implantadas 214 instituições, e entre 2011 e 2014 mais 208, totalizando uma Rede com 562 instituições. Portanto, em doze anos se implantou um número três vezes maior do que o já existente e, nesse período, chega-se a uma média geral de 35 instituições implantadas por ano.

Nesse contexto, conseqüentemente, chama a atenção os valores investidos para tal expansão. No primeiro período citado os valores passaram de um 1,5 bilhão e, de 2011 a 2014, passaram dos 3,3 bilhões, segundo a SETEC.

Na passagem dos anos 1990 para os anos 2000 houve no cenário nacional o entendimento de que as instituições federais de educação profissional estavam se constituindo como um degrau para o alcance de vagas em universidades, tendo em vista que a Rede de EPCT oferecia/oferece um ensino médio considerado superior ao de instituições sob responsabilidade dos estados, por exemplo.

Primeiramente, foi necessário dar um passo atrás, pois entende-se que a atual Rede de EPCT é herdeira das diversas concepções que ocorreram ao longo de sua história. Desta forma, inicia-se o presente trabalho com uma reconstrução histórica dos modelos e do planejamento direcionados à educação profissional, tendo em vista a melhor compreensão de seu estágio atual.

Para tanto, a análise dos fatos apresentados por Machado (1982) foi imprescindível e essa autora se estabeleceu como a principal fonte de dados para esse histórico ao lado do extenso trabalho elaborado por Fonseca (1961) e da trilogia de Cunha (2005a; 2005b; 2005c). Como pano de fundo de análise tem-se a leitura de Ianni (1977), com vistas a complementar os apontamentos acerca do planejamento econômico no Brasil. O histórico elaborado pelo Ministério da Educação (2008) também foi de grande valia para esse estudo, bem como os trabalhos de Ribeiro (1979), Romanelli (1986), Kuenzer; Calazans e Garcia (2003). Cita-se ainda a consulta à legislação pertinente à educação, sobretudo à educação profissional, disponível no Portal do Palácio do Planalto <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>.

A divisão cronológica adotada neste capítulo, por sua vez, considera cinco períodos, partindo de anos precedentes a 1930 até os eventos mais recentes acerca da expansão da Rede

e tem em vista possibilitar uma leitura comparada e ao mesmo tempo cumulativa sobre a trajetória e o desenvolvimento da atual Rede de EPCT.

1.1 Da Chegada dos Portugueses à Proclamação da República: Antecedentes Históricos do Ensino de Ofícios no Brasil (1500-1889)

O chamado ensino de ofícios artesanais e manufatureiros, antecedente da educação profissional, possui algumas especificidades que devem ser elencadas antes de se avançar os apontamentos. Ora, ainda que se possa fazer um retorno aos períodos clássicos e retomar a forma com que se aproximavam dos trabalhos manuais⁴, esses antecedentes históricos se limitarão ao período posterior a chegada dos portugueses ao Brasil.

De imediato, tendo em vista a colonização do Brasil e o uso de trabalho escravo, aponta-se que o trabalho manual tornou-se algo repreensível por parte da população livre, visando não ser relacionada com os escravos. É o que diz Cunha (2005a)

Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. (...) Com efeito, numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (p. 16)

Neste sentido, o ensino de ofícios passou a ser destinado a quem não tinha condições de rejeitá-lo, ou seja, “escravos, às crianças largadas nas Casas da Roda⁵, aos “meninos de rua”, aos delinquentes e a outros desafortunados” (CUNHA, 2005a, p. 23).

Ainda segundo Cunha (2005a), nos engenhos, o ensino era realizado no próprio local de trabalho, sem regulamentação, sem atividades específicas, em condições insalubres e, sobretudo no caso dos escravos, atrelado a um castigo ou vingança, tendo em vista que alguns trabalhos eram sobremodo desgastantes.

⁴ Essas questões podem ser encontradas em Cunha (2005a).

⁵ Era um tipo de janela em um hospital, convento ou casa de caridade, à semelhança de algumas encontradas atualmente em distribuidoras de bebidas ou revendas de botijões de gás, em que se podia ‘depositar’ uma criança de tal forma que quem estava dentro não via a pessoa que estava de fora e ao se girar a roda a criança era introduzida nas dependências da instituição.

É importante citar também a atuação da igreja na formação de artesãos. Foi o caso dos colégios e residências jesuítas, em que se ensinava, principalmente carpintaria, a crianças e adolescentes preferencialmente. Também elenca-se o ensino de ferraria, pedreiro, pintura de tetos, quadros, altares e bandeiras, olaria e produção de tecido. (CUNHA, 2005a)

O desenvolvimento da mineração redundou na necessidade de formação de fundidores, ensaiadores e moedeiros. Cunha, aponta que tais ofícios permitiam rendimentos compensadores. Entretanto, tendo em vista a dificuldade de fiscalização do pagamento do imposto sobre o ouro produzido na colônia (quinto), a falsificação de moedas, a destinação irregular do ouro devido à Coroa, fez com que esse ofício fosse proibido no Brasil Colônia.

O comércio, por sua vez, demandou a criação dos chamados arsenais da marinha, com vistas a dar suporte aos centros econômicos na defesa contra pirataria, por exemplo. Para tanto, artífices diversos eram necessários para trabalhar nesses arsenais. O recrutamento para ensino e exercício era da seguinte forma: “patrulhas armadas prendiam brancos, negros e mulatos “vadios” e os encaminhavam aos arsenais” (CUNHA, 2005a, p. 38) e, ainda” homens que fossem capazes de trabalhar e de aprender um ofício, escolhidos dentre os detidos por crimes e infrações, corriqueiros ou graves” (FONSECA *apud* CUNHA, 2005a, p. 38).

Já enquanto Reino Unido de Portugal, o Brasil desenvolveu instituições de ensino diretamente voltadas para o ensino de ofícios a órfãos e outros desafortunados, tendo como destaque a Casa Pia de São José, localizada na Bahia⁶. Tanto Fonseca (1961) quanto Cunha (2005a) destacam essa instituição como precursora nessa forma de ensino. Segundo Fonseca (1961), foi a partir dessa Casa que se entendeu que o ensino profissional deveria ser ministrado aos abandonados, aos infelizes, aos desamparados.

No contexto do Império, destaca-se o crescimento dos efetivos militares e, com isso, a demanda por artífices para trabalharem em suas instalações. Cita-se, portanto, os arsenais de guerra e os ofícios na Marinha. No Rio de Janeiro, por exemplo, havia duzentos jovens em aprendizado no Arsenal de Guerra. (CUNHA, 2005a)

Igualmente importante foi a atuação de entidades filantrópicas no ensino de ofícios. Cunha (2005a, p. 113) contabiliza a constituição de dez Casas de Educandos durante o Império, sendo a primeira criada no Pará em 1840 e a última na Paraíba, em 1865.

Nesse momento, pontua-se que o ensino em determinadas instituições já possuía partes distintas, tais como a instrução primária; o ensino de álgebra elementar, geometria plana e

⁶ Cita-se também o Colégio das Fábricas, o ensino na Imprensa Régia e a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios. Detalhes dessas instituições podem ser encontrados em Fonseca (1961) e Cunha (2005a).

mecânica, escultura, desenho, música; e ensino de ofícios. Foi o caso do Asilo dos Meninos Desvalidos, no Rio de Janeiro.

Por fim, ainda demonstrando o desenvolvimento do ensino de ofícios no Brasil, cita-se a criação dos liceus de artes e ofícios, criados e mantidos por “sociedades civis destinadas a amparar órfãos e/ou ministrar ensino de artes ofícios” (CUNHA, 2005a, p. 121) e da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. O primeiro liceu data de 1858 e foi fundado no Rio de Janeiro pela Sociedade Propagadora de Belas-Artes e o último a ser inaugurado no período imperial foi o liceu de Ouro Preto, fundado em 1886 pela Sociedade Artística Ouropretana.

A Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional não chegou a instalar imediatamente uma oficina para ensino de ofícios, apesar de ser uma de suas pretensões, mas atuou em outras iniciativas correlatas. Cunha (2005a) aponta que essa Sociedade trabalhou junto a criação do liceu do Rio de Janeiro, em escolas de agricultura, na utilização de máquinas, na tradução de revistas técnicas estrangeiras e também na publicação de uma revista mensal, chamada O Auxiliador da Indústria Nacional. Somente em 1866 que foi possível instalar uma escola noturna para ensino de adultos, ainda que por dois anos ela ficara vazia. E em 1873 o projeto foi ampliado, abrindo a Escola Industrial, visando oportunizar continuidade dos estudos da primeira escola.

Segundo Cunha (2005a), a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional encerrou suas atividades provavelmente em 1891 ou 1892, visto que “o Governo republicano, não vendo com simpatia uma sociedade considerada reduto de monarquistas, cortou-lhe todos os subsídios” (p. 144). De outro lado, alguns dos liceus de artes e ofícios se beneficiaram com a proclamação da república, a exemplo do liceu paulista que, segundo Cunha (2005a), muitos dos sócios eram republicanos e ocuparam cargos de destaque no Estado, possibilitando aumento das doações e subsídios (p. 133).

De todo modo, para os fins desse trabalho, destacamos novamente o direcionamento do ensino de ofícios. Os antecedentes aqui elencados demonstram que o ensino de ofícios e tarefas manuais foi marcadamente direcionado às pessoas consideradas desafortunadas, sejam os escravos, homens livres pobres ou os que se assemelhassem a eles, tais como os mestiços. É com essa visão que se passará a analisar o período embrionário da educação profissional no Brasil.

1.2 A República Velha Brasileira: Período Embrionário da Educação Profissional (1909-1930)

A despeito de momentos anteriores Machado (1982) cita que podem ser identificadas tentativas de se estabelecer o ensino de artes e ofícios no Brasil desde 1826, quando os primeiros projetos de leis foram apresentados à Câmara dos Deputados.

Ainda que no ano de 1909 tenham sido criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), não são notadas características que apontem para a conformação de uma rede de educação. Isto porque demandaria decisões centralizadas em um órgão legítimo, articulação das instituições de ensino com o modelo de desenvolvimento vigente no país, autonomização das instituições de ensino e integração destas instituições com as demandas regionais/locais, entre outras. Essas e outras questões não foram consideradas, haja vista que o poder de decisão se encontrava fragmentado em diversos órgãos da administração pública e, conseqüentemente, as EAAs continuaram a formar basicamente trabalhadores para tarefas artesanais.

Por outro lado, Fonseca (1961, p. 168, grifo nosso) ao tratar da instalação das 19 Escolas de Aprendizes Artífices, declara: “E, assim, começou a funcionar, em dezenove Estados, logo no ano de 1910, a **rêde de estabelecimentos** mantidos pelo Governo Federal”. É a partir de tal apontamento que se considerará o período precedente ao ano de 1930, a partir do governo Nilo Peçanha (1909-1910), como o período embrionário da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Notadamente, as Escolas de Aprendizes Artífices foram direcionadas ao ensino das camadas empobrecidas da sociedade, com vistas a afastá-las do ócio e de ilícitos (BRASIL, 1909). O modelo agrário-exportador, com o seu fundamento de poder assentado na propriedade latifundiária e no coronelismo, contribuiu para a divisão da sociedade em grupos bem distintos, bem como para a divisão social do trabalho marcada pelas diferenças socioeconômicas (MACHADO, 1982; IANNI, 1977). As Escolas, por sua vez, contribuíam para a confirmação dessas divisões, pois não formavam cidadãos/profissionais que efetivamente pudessem ascender socialmente, mas os direcionavam às profissões características das classes mais pobres; os cursos não possuíam disciplinas humanísticas e se limitavam ao ensino do ofício, novamente, típico dos “desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, 1909; MACHADO, 1982; FONSECA, 1961).

Entretanto, a fragilidade do modelo agrário-exportador vigente no país demandava mudanças na concepção das ações relacionadas ao planejamento nacional em diversas áreas,

entre elas a educação profissional. Esta fragilidade ficou demonstrada quando das diversas crises que atingiram o setor cafeeiro, a exemplo dos efeitos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e dos primeiros anos desse pós-guerra. (MACHADO, 1982; IANNI, 1977)

Para Ianni (1977), o contexto de guerra e a crise imediata do pós-guerra foram importantes para o início das práticas de planejamento no país, ainda que incipiente e, praticamente, desarticulado. Ora, com a guerra e a crise subsequente aumentaram-se os obstáculos à exportação do café, principal item de exportação do país na época, aliado com o fortalecimento de uma burguesia industrial, possibilitou que o país se direcionasse para um processo de industrialização. (FONSECA, 1961; MACHADO, 1982; IANNI, 1977)

É notável a presença da oligarquia agrária nas tomadas de decisão, haja vista que nesse período em estudo prevalece a economia agrário-exportadora; portanto, a economia brasileira dependia do sucesso dessa oligarquia, que esperava que o sistema vigente se perpetuasse. Entretanto, com as dificuldades de exportação, sobretudo devido à 1ª Guerra Mundial, a oligarquia agrária sofre um baque econômico e, de outro lado, a economia brasileira se direciona à industrialização com vistas a produzir alguns bens de consumo que até então eram importados.

Uma das contradições do período é justamente o fato de a queda das exportações se constituir em barreira ao desenvolvimento da indústria, devido a seu peso no setor econômico de exportação, em torno de 80% (IANNI, 1977). De igual modo, havia a dificuldade de importação de máquinas e equipamentos, muito em função da guerra.

Para Machado (1982), com o fim do conflito mundial foi possível uma nova valorização do café e, conseqüentemente, aumentar os investimentos no setor industrial que se ‘modernizou’ entre 1920 e 1925. Neste ponto, é importante ressaltar a escassez de mão de obra qualificada para atuação na indústria nacional, uma tentativa de contorno dessa situação foi o incentivo à imigração.

Ainda nesse período de transição do predomínio do capital agrário para o capital industrial, conforme aponta Machado (1982), buscou-se organizar as instituições educacionais para suprir a necessidade técnico-industrial do país, visto que foi “(...) para atender às necessidades concretas da indústria emergente que surgem e se estruturam os primeiros cursos técnicos” (MACHADO, 1982, p. 31).

Em 1920, por exemplo, decidiu-se por reservar três séries do ensino técnico à especialização nos setores de madeira, metal e artes decorativas. Em 1926 uma portaria do Ministro da Agricultura introduziu a industrialização no ensino profissional, “tal medida implicava a aceitação de encomendas por parte das escolas, mediante fornecimento de

matéria-prima e pagamento da mão-de-obra e despesas acessórias” (MACHADO, 1982, p. 27). Já em 1927 almejava-se a obrigatoriedade do ensino profissional em âmbito nacional, entretanto, o direcionamento da educação profissional fora inculcado de tal forma que, ainda que aprovado, o projeto não foi executado devido à pressão das classes mais favorecidas. (MACHADO, 1982)

Aqui se apresenta uma questão interessante da disputa no espaço da educação profissional: por um lado as elites industriais, em ascensão, pressionaram para a não obrigatoriedade do ensino industrial e, por outro, essas mesmas elites careciam de trabalhadores com as qualificações técnicas suficientes para a atuação profissional. Notadamente, almejavam para seus pares um ensino que permitisse o acesso à educação superior e o ensino industrial tocava aos pobres. Desta forma, entende-se que as classes envolvidas com a educação profissional à época não possuíam capital suficiente para uma disputa por proeminência com as oligarquias agrárias ou a burguesia industrial em ascensão, por exemplo.

Não se pode dizer que essas medidas da década de 1920 redundaram em efeitos significativos para a própria educação profissional quanto para a indústria, visto que o caráter dual da educação permanecia, ou seja, a educação voltada para os menos favorecidos – portanto, o ensino industrial – e a destinada às elites – notadamente, um ensino enciclopédico, intelectualista, que possibilitava o ingresso no ensino superior, ao contrário do primeiro. Também permaneciam os conflitos entre as elites agrárias e industriais, principalmente, devido à socialização dos prejuízos do setor cafeeiro com o setor da indústria. (MACHADO, 1982)

Ressalta-se ainda a chamada Crise de 1929 instalada inicialmente nos Estados Unidos e propagada para âmbitos internacionais, sendo que alguns prejuízos do setor cafeeiro foram reflexos da Depressão Econômica Mundial compreendida entre 1929 e 1933. Neste contexto, antes e principalmente no ano de 1930, Ianni aponta que

havia-se examinado e debatido problemas tais como os seguintes: democratização do sistema político em geral, particularmente o processo eleitoral e o exercício efetivo dos poderes; protecionismo alfandegário e defesa da incipiente indústria brasileira; **reforma e ampliação do sistema nacional de ensino, em seus níveis elementar, médio e superior**; formalização das relações de trabalho e das atividades sindicais; as funções do poder público, na proteção e incentivo às atividades econômicas instaladas e a instalar-se; a importância e a necessidade de uma política governamental de defesa e aproveitamento das riquezas minerais. (IANNI, 1977, p. 15, grifo nosso)

Entende-se, a partir de Ianni (1977), que essas questões demonstram que o ambiente era favorável a uma reestruturação política, econômica e sociocultural que se efetivou com a Revolução de 1930⁷, sob o comando de Getúlio Vargas, mesmo que o país ainda se encontrasse muito arraigado às concepções do modelo agrário-exportador vigente e à socialização dos prejuízos do café com o setor industrial, prejudicando a disponibilidade de crédito, de mão de obra qualificada e de incentivos governamentais (MACHADO, 1982). Assim, os empresários industriais insatisfeitos

se unem em torno da Aliança Liberal e desencadeiam um movimento, em outubro de 1930, que significa não só a liquidação da hegemonia fundiária, mas o lançamento das bases do domínio da burguesia industrial no Brasil. A partir daí, a história do ensino industrial entra em um novo ciclo, na medida em que as condições materiais de sua realização tornam-se concretas. (MACHADO, 1982, p. 32)

Desta forma, segundo Ianni

a Revolução de 1930 (que depôs Washington Luís) representa uma ruptura política e, também econômica, social e cultural com o Estado oligárquico vigente nas décadas anteriores. Aliás, é o próprio Estado oligárquico que se rompe internamente, pela impossibilidade de acomodarem-se as tensões e conciliarem-se os contrários liberados pela crise política e econômica mundial e interna. (IANNI, 1977, p. 18-19)

Ora, esse rompimento realizado pelo Governo Vargas permitiu reelaborar as relações entre Estado e sociedade, portanto, estabelecer efetivamente um padrão e modelo de planejamento (MACHADO, 1982). Na educação um primeiro reflexo desse processo de nova configuração do país foi a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, logo em 1930.

⁷ A Revolução de 1930 pode ser entendida como um conjunto de eventos que levaram a uma guinada no sistema de governo do país, cuja gênese pode ser o desentendimento entre as elites dos grandes Estados à época, ou seja, quando o então presidente Washington Luís propôs Júlio Prestes, paulista, como candidato a sua sucessão, de tal forma que mineiros e gaúchos descontentes com essa decisão se uniram formando uma oposição. Aliado com as dificuldades financeiras pelas quais passavam o setor cafeeiro, tendo em vista a explosão da crise mundial de 1929, ao assassinato de João Pessoa, governador da Paraíba, por João Dantas, inimigo político de João Pessoa, o movimento tenentista e ações do Partido Democrático, teve curso a Revolução. (FAUSTO, 1995)

Segundo Ianni (1977) a Revolução de 1930 criou condições para o desenvolvimento do chamado Estado burguês em detrimento do domínio oligárquico, de tal forma que o poder público passou a se direcionar conforme o sistema capitalista. Objetivamente, reformulando questões referentes ao mercado de produção e as relações de produção, bem como da comunicação da economia brasileira com a internacional.

Tal Ministério materializava a possibilidade de se centralizar e unificar as políticas educacionais, até então dispersas.

1.3 A Era Vargas: Consolidação do Dualismo do Sistema Educacional (1930-1945):

O período que se estende de 1930 a 1945 é marcado pela incorporação de técnicas de planejamento nas ações governamentais. Esse fato é demonstrado, por exemplo, com a criação do Conselho Federal de Comércio Exterior, em 1934, considerado o “primeiro órgão brasileiro de planejamento governamental” (IANNI, 1977, p. 28), responsável por estudar e elaborar soluções técnicas para os problemas econômicos do país. Igualmente importante foi a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), em 1938, cujo objetivo era modernizar e profissionalizar o serviço público.

No que tange à educação, o governo cria o Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930 (BRASIL, 1930). Conforme apontado, a criação desse ministério representava a possibilidade de uma atuação governamental mais especializada, tendo em vista que até então as questões educacionais eram tratadas pelo Departamento Nacional de Ensino, ligado ao Ministério da Justiça (MEC, 2013a). Para a Educação Profissional foi criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, em 1931, com o objetivo de supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, até então ligadas ao Ministério da Agricultura, substituindo o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, de funcionamento precário. (MACHADO, 1982; MEC, 2008)

Ainda que estas medidas tenham somado para o desenvolvimento da educação no país, Ribeiro (1979) lembra que a Aliança Liberal formada para a tomada do poder em 1930 congregava grupos muito distintos e que, após a deposição de Washington Luís, os “próprios itens do programa da ‘Aliança Liberal’ foram esquecidos” (RIBEIRO, 1979, p. 98). Dentre os itens se destaca, para o objetivo deste trabalho, o terceiro: “difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional” (RIBEIRO, 1979, p. 98).

Ianni (1977) também apontava que a reestruturação do Estado não fora resultado de um plano preestabelecido, assim como as medidas econômico-financeiras e as reformas político-administrativas, mas sim que, devido a interesses e pressões econômicas, políticas, sociais e militares “o governo foi respondendo aos problemas e dilemas conforme eles apareciam no seu horizonte político” (IANNI, 1977, p. 15).

Diante desse quadro de transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais passava o país foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que

combatia, entre outras questões, a dualidade do ensino – cultural e profissional – e o centralismo, que não permitia a adaptação das escolas às suas respectivas regiões (RIBEIRO, 1979). Ficou evidente a insatisfação dos educadores com o atraso educacional que vivia o Brasil, principalmente dos educadores que estavam envolvidos com as tentativas de reformas desde a década de 1920. (MACHADO, 1982)

Com a promulgação da Constituição de 1934 a União foi colocada como a responsável pelas diretrizes educacionais em todo o país. Um primeiro reflexo desse momento para a educação profissional foi o Decreto nº 24.558, de 3 de julho de 1934, que transformou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Profissional, ainda ligada diretamente ao Ministério da Educação e Saúde Pública. O decreto contemplava também a expansão do ensino industrial, criação de novas escolas industriais, mecanismos para seu reconhecimento junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública, definição de linhas do ensino profissional relacionadas aos interesses industriais e instituição de bolsas para os alunos do interior dos Estados. (MACHADO, 1982)

Com vistas a superar as limitações impostas ao seu governo, em 1937 o presidente Getúlio Vargas instituiu o Estado Novo, outorgando uma nova constituição em novembro daquele ano. O período que se estendeu até 1945 caracterizou o governo como autoritário, com fortalecimento do poder central, promovendo a centralização e unificação do poder político e realizando intervenção nos Estados.

De todo modo, foi um período muito importante para a educação profissional. Segundo Machado (1982) o Governo Vargas objetivou preparar o país para esse novo contexto no qual estava inserido, num processo de capitalização interna, buscando o fortalecimento do setor industrial (MACHADO, 1982; IANNI, 1977). Para tanto, pela primeira vez a educação industrial foi situada no texto constitucional, inclusive estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias, normais e secundárias, ainda que declaradamente continuasse destinado às classes menos favorecidas (BRASIL, 1937; FONSECA, 1961; MACHADO, 1982; ROMANELLI, 1986).

No âmbito da reestruturação do Ministério da Educação e Saúde Pública, chefiada pelo Ministro Gustavo Capanema, em 1937, foi extinta a Superintendência do Ensino Profissional, substituída pela Divisão do Ensino Industrial, subordinada ao Departamento Nacional de Educação, e também foi naquele ano que as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ser chamadas de Lyceus (Lei nº 378/1937) e a educação profissional recebeu maiores investimentos.

A Constituição de 1937 também obrigava as indústrias e sindicatos a criarem escolas de aprendizes para os filhos de seus operários ou de seus associados (BRASIL, 1937, Art. 129). Para tanto, o Decreto-lei nº 1.238, de maio de 1939, referia-se à criação de refeitórios e cursos de aperfeiçoamento profissional em estabelecimentos industriais com mais de 500 empregados e o Decreto nº 6.029, de julho de 1940, aprovava um regulamento para a instalação e funcionamento de tais cursos. (MACHADO, 1982)

Entretanto, ainda segundo Machado (1982), a solução não era suficiente e, portanto, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em janeiro de 1942, ficando a seu cargo o oferecimento de tal formação, bem como a assistência às indústrias, por meio de cursos, palestras, seminários, colaboração na preparação e treinamento de supervisores da indústria.

Neste ponto é importante mencionar a entrada do Ministro Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública no Estado Novo. O Ministro assumiu o cargo entre 1934 e 1945, sendo marcado pela centralização da educação nacional, tal como a elaboração do currículo centralizada no ministério (SCHWARTZMAN, 1985). Igualmente importante, foi sua atuação no debate entre o ensino laico, defendido pelo grupo renovador e sob a responsabilidade do Estado, e o ensino confessional, pretendido pela igreja católica. O envolvimento do ministro foi fundamental para uma estratégica acomodação da igreja católica no âmbito governamental e continuidade dos projetos educacionais sob o comando do Estado. (SCHWARTZMAN, 1985; FGV, 2001)

A chamada Reforma Capanema, vigorou até 1961, o Decreto-lei nº 4.073, de janeiro de 1942, criou a Lei Orgânica do Ensino Industrial, unificando sua organização em âmbito nacional (BRASIL, 1942a). Já o Decreto nº 4.127, de fevereiro de 1942, constituiu as bases para uma organização dos estabelecimentos de ensino industrial enquanto um sistema (BRASIL, 1942b; MACHADO, 1982). Se, de um lado, esse movimento foi importante para o desenvolvimento futuro de uma rede federal de ensino profissional, de outro, consolidou o dualismo estrutural do sistema educacional⁸, inclusive com a criação de diretorias diferentes para cada modalidade de ensino. Por fim, Machado (1982), citando Cunha, apresenta cinco fatores que favoreceram a organização do ensino técnico como um sistema:

⁸ O dualismo estrutural reflete a fragmentação do ensino, partindo-se de perspectivas diferenciadas de formação com base na classe social que se quer formar, posicionando os indivíduos a partir de um processo de inclusão/exclusão.

(I) A conjuntura econômica da Segunda Guerra Mundial foi o primeiro fator, pela expansão da produção industrial que resultou dela, pela necessidade de emprego racional dos recursos humanos disponíveis e pela necessidade de substituição das importações de técnicos, prática frequente até então.

(II) Duas iniciativas econômicas estatais, a usina siderúrgica de Volta Redonda e a Fábrica Nacional de Motores, em Caxias, também contribuíram, aumentando a demanda de técnicos não disponíveis.

(III) A política centralizadora do Estado Novo foi outro fator, pela tendência dominante do uso de critérios uniformes de organização e progressão do ensino, a fim de que a escola pudesse ser utilizada eficientemente como instrumento de controle social.

(IV) Os cursos “livres” existentes pressionavam o Ministério da Educação no sentido de serem reconhecidos, constituindo, então, outro fator que propiciou a organização do ensino técnico industrial como um sistema.

(V) A necessidade de formação de professores para os cursos de aprendizagem que estavam sendo planejados desde 1937, quando a Constituição outorgada tornava obrigatória a sua manutenção pelas empresas industriais. (CUNHA *apud* MACHADO, 1982, p. 36)

Analisado em seu conjunto, o Governo Vargas foi essencial para a consolidação da industrialização brasileira, estabelecendo os marcos principais para tal processo e abrindo caminho para a consolidação de uma cultura urbana que valorizasse a formação e a qualificação profissional.

1.4 O Período Populista: Avanço da Educação Profissional (1946 a 1964)

O período compreendido entre 1946 e 1964, chamado de período populista, foi especialmente importante para a sociedade brasileira em geral, assim como para a educação profissional. Foi nesse período que o modelo de substituição de importações se fortaleceu, dando “ênfase na produção de equipamentos, bens de consumo duráveis e produtos químicos” (RIBEIRO, 1979, p. 140) e não mais apenas a instalação de indústrias leves de consumo; conseqüentemente o ensino técnico foi mais demandado e lograram-se conquistas para essa modalidade de ensino, em que se pode ressaltar a transformação dos Lyceus em Escolas Industriais e Técnicas (BRASIL, 1942b) e estas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais (ETFs), passando a possuir autonomia didática e de gestão (MEC, 2008).

A expansão industrial e a nova realidade que o avanço do capitalismo dependente acarretava, ampliava a dependência externa do país. No que tange ao fortalecimento do processo industrial, em 1946 foi feito um acordo entre Brasil e Estados Unidos com o objetivo de aquele país fornecer equipamentos, assistência financeira e orientação técnica às ETFs. Desta forma, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Profissional (CBAI),

encarregada da implantação do método de ensino *Training Within Industry* (TWI)⁹, visando a preparação de trabalhadores para atividades de supervisão e coordenação. A partir da década de 1960 a CBAI também contou com a colaboração da *United States Agency for International Development* (USAID)¹⁰ e da Aliança para o Progresso¹¹ (MACHADO, 1982).

Segundo Romanelli (1986), o acordo apresentava-se como uma vantagem para o ensino no país, visto que a contribuição dos Estados Unidos poderia suprir demandas claras da educação profissional, mas, por outro lado, demonstrou a abertura do país para a doutrinação e treinamento de órgãos e pessoas envolvidos nas estratégias educacionais brasileiras.

A promulgação da Constituição da República de 1946 destacava a autonomia conferida aos estados na execução das estratégias que melhor se adequassem às diretrizes e bases, que seriam definidas pelo Governo Federal. Aquela constituição também determinava que as empresas ministrassem cursos de capacitação para os trabalhadores menores (BRASIL, 1946, Art. 168, IV).

Uma questão que permeou o planejamento da educação profissional foram as propostas de equivalência entre os cursos profissionais e os cursos secundários. Inicialmente, porém, tal equivalência foi conferida àqueles que concluíssem o primeiro ciclo profissional e desejassem ingressar no ciclo colegial secundário, por meio da Lei 1.076, de 31 de março de 1950. Somente em 1953 a equivalência foi ampliada para o segundo ciclo profissional, portanto, os egressos desses cursos poderiam ingressar em qualquer curso superior, desde que fossem aprovados em exame de complementação das matérias que não cursaram no ciclo profissional. Desta forma, visto que os currículos guardavam diferenças significativas, a equivalência pode ser considerada apenas formal e não real (MACHADO, 1982; ROMANELLI, 1986; RIBEIRO, 1979).

Além da equivalência, também foi aprovada a nova organização escolar e administrativa, destacando-se a ampliação dos conteúdos de cultura geral no currículo, e a participação de representantes da indústria no Conselho Dirigente das escolas técnicas, como estratégia de comunicação constante entre a escola e a fábrica. De outro lado, também apontava para uma possibilidade de controle da escola por parte das empresas, pois havia uma

⁹ Método “destinado a habilitar mestres ou supervisores industriais e tinha o objetivo de através de séries metódicas racionais, obter maior eficiência do operariado” (OLIVEIRA; LESZCZYNSKI, 2009)

¹⁰ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

¹¹ A Aliança para o Progresso foi um programa que buscava “o incremento da renda *per capita*, melhorar a distribuição de renda, diversificar as estruturas econômicas, com vistas a diminuir a dependência dos produtos primários, assim como acelerar o processo de industrialização, com ênfase na produção de bens de capital; aumentar a produção e produtividade agrícola e impulsionar uma reforma agrária integral” (AGUIRRE, 2010, p. 4, tradução livre).

busca constante pela sinergia escola/fábrica em que aquela supra, quase exclusivamente, as demandas desta. (MACHADO, 1982; FERREIRA & FONSECA, 2011)

Para Machado (1982), a promulgação da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não promoveu mudanças profundas no que tange à organização do ensino técnico, todavia, incorporou mudanças que vinham sendo sugeridas em leis anteriores.

No contexto da primeira LDB (Lei nº 4.024/1961), tiveram curso três experiências que dizem respeito à introdução da profissionalização no ensino dos ginásios. O Ginásio Moderno, em 1962, objetivava articular a educação e o trabalho, com cursos voltados para comércio, indústria ou agricultura. Os Ginásios Pluricurriculares, de 1963, que vislumbravam organizar o currículo contemplando conteúdos técnicos e de iniciação ao trabalho. E, por fim, o Ginásio Orientado para o Trabalho, também criado em 1963, se estruturava a partir da politecnia, tendo quatro anos de duração, contemplavam disciplinas de cultura acadêmica e geral e prática em indústria, agricultura, comércio ou educação para o lar (o estudante optava por pelo menos três destas práticas) (MACHADO, 1982).

Nesse período, portanto, consolida-se um processo de industrialização e formação de mão de obra mais vinculado ao grande capital internacional, consequência da abertura do país conduzida a partir de 1946, embora com profundas contradições.

1.5 A Educação Profissional Durante o Regime Militar: Profissionalização Compulsória (1964-1985)

Durante o regime militar (1964-1985) a educação profissional também demonstrou uma evolução considerável. A ênfase dada a essa modalidade é constatada, por exemplo, com o fortalecimento da atuação internacional na educação brasileira, sobretudo por meio da USAID e da Aliança para o Progresso, a partir de 1965; e a universalização do currículo técnico-profissional no segundo grau vinda com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que também procurou extinguir, sem êxito, o entendimento da educação profissional enquanto um sistema de ensino (MACHADO, 1982; MEC, 2008).

A atuação internacional na educação brasileira se fez presente por meio da criação da Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), em março de 1965, com forte influência da USAID e da Aliança para o Progresso. Ora, tal planejamento visava a adequação do ensino profissional com as demandas do capital internacional e também com a ampliação interna do modelo de desenvolvimento capitalista dependente-associado. Neste sentido, ainda em 1965,

declara-se a necessidade de concentração dos esforços no aumento de matrículas dos cursos técnicos, visto que “as indústrias buscam técnicos e não estudantes de ginásio” (MACHADO, 1982, p. 53). O Plano Estratégico de Desenvolvimento de 1967, por exemplo, atendia a estas orientações à medida que visava adequar o sistema educacional às demandas por matrículas nos cursos técnicos do país.

Uma das características marcantes desse período foi a centralização do poder. O Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), criado em 1970, exemplifica essa tendência por meio dos cinco serviços básicos sob sua responsabilidade: Serviço de Programação de Materiais Instrucionais, Serviço de Pesquisa, Serviço de Informação Especializado em Formação Profissional, Serviço de Multimeios e Serviço de Avaliação e Controle.

Em 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692, sendo que um dos pontos foi a instituição da profissionalização compulsória nos 1º e 2º grau¹². Ainda que a lei previsse uma exceção em seu §3º do Art. 5¹³, todos os estudantes passariam por algum tipo de profissionalização. (BRASIL, 1971; MACHADO, 1982)

Bourdieu (1989) explica que “as tomadas de posição ideológica dos dominantes são estratégias de reprodução que tendem a reforçar *dentro* da classe e *fora* da classe a crença na legitimidade da dominação da classe” (p. 11). Diante dessa interpretação, entende-se que limitar o acesso das pessoas cujas condições socioeconômicas não eram favoráveis à uma continuidade dos estudos, legitima a dominação por parte daqueles que possuíam condições de continuar sua formação acadêmica. Nessa acepção, seria legítimo determinado grupo dominar sobre outro, visto que o primeiro acessou conhecimentos que o segundo não acessou. Entretanto, a leitura da questão, é que foi o próprio grupo que já dominava que não permitiu o direito de acesso deste novo grupo aos conhecimentos que possuía.

Ora, segundo Machado (1982), esse movimento proporcionado pela Lei nº 5.692 apontava o objetivo de que aqueles que não possuíssem condições socioeconômicas de continuar os estudos, considerassem o ensino técnico como último nível a ser atingido.

Buscou-se a estruturação de uma rede que reunisse todos os ramos (secundário, comercial, industrial, agrícola, normal) em um sistema. Entretanto, essa estrutura não se efetivou, visto que a forma em que se desenvolvia o capitalismo brasileiro demandava a

¹² O fim da industrialização compulsória só se deu com a publicação da Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982.

¹³ “3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores” (BRASIL, 1971, §3, Art. 5º).

manutenção de várias redes de ensino, em especial o domínio da educação profissional e seu posicionamento subserviente ao mercado.

Nessa direção, cita-se a criação da Secretaria de Mão de Obra, por meio do decreto nº 74.296 de 1974. Andrade (*apud* MACHADO, 1982) elenca as finalidades dessa Secretaria: “promover a execução de programas de formação profissional, bem como estudar, analisar, orientar, coordenar, controlar e supervisionar as atividades relacionadas com a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho” (ANDRADE *apud* MACHADO, 1982, p. 57).

Ainda em relação à importância dada às empresas e à formação de mão de obra, destaca-se a Lei nº 6.297, de 15 de dezembro de 1975, que estabeleceu a dedução do imposto sobre a renda das empresas que investissem em formação profissional, diretamente ou por meio de convênios com o SENAI ou com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), desde que os programas fossem aprovados pelo Ministério do Trabalho; o Decreto nº 77.362 de 1976, que criou o Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra, com vistas a reunir os diversos órgãos da área da educação profissional e o estabelecimento de normas e diretrizes para o desenvolvimento de recursos humanos; e o Decreto nº 80.930 de 1977, que criou o Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Mão de Obra (PRODEMO)¹⁴.

Por fim, o modelo de planejamento nesse final da década de 1970 e início da década de 1980 é apresentado por Kuenzer, Calazans e Garcia (2003) da seguinte forma

(...) o sistema federal de educação tenta, através de planos e projetos, introduzir formas para liberalizar a gestão do processo educativo e mudanças nos procedimentos do planejamento educacional. Junto a estas inovações introduzidas, diga-se, em parte para atender às críticas da sociedade civil, novo modismo é incorporado, sem dúvida como mais uma fórmula que rotula os pacotes importados inerentes aos empréstimos internacionais: o planejamento participativo. (KUENZER; CALAZANS; GARCIA, 2003, p. 21-22)

1.6 As Políticas e Reformas da Educação nos Anos 1990 e a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nos Anos 2000: Reestabelecimento de Fronteiras para esse Subcampo educacional

Nos anos de 1980 e 1990 o Brasil enfrentou uma profunda transformação no processo de industrialização, as sucessivas crises internacionais, a recessão da década de 1980 e o

¹⁴ O objetivo desse programa foi executar o acordo entre o Ministério do Trabalho e o Banco Internacional da Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, no valor de 32 milhões de dólares (MACHADO, 1982).

consequente processo de reprimarização da economia brasileira nos anos 1990, forçaram uma transformação no planejamento da educação profissional no país, materializada em intervenções e reformas de ensino.

Na década de 1990, percebe-se movimentos na direção da reorganização do sistema de educação e da então chamada Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. No ano de 1994 foram instituídos o Sistema e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, por meio da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, com vistas a integrar as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e ETFs aos Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial, Comercial e Rural. Esse movimento sinalizou para a transformação das ETFs em CEFETs e, portanto, o incremento da oferta de cursos tecnológicos. Entretanto, esses Sistema e Conselho só se efetivaram em 1998 com a Lei nº 9.649, de 27 de maio, que dispôs sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, identificando a educação tecnológica como competência do Ministério da Educação (MEC).

Foi também no final dos anos 1990 que surgiram o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), criado pela Portaria MEC n.º 1.005, de 10 de setembro de 1997 (BRASIL. MEC, 1997), e o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). Esses programas se encontravam no contexto de reforma da educação, o PROEP visava concretizar tal reforma, sobretudo no que dizia respeito à LDB e ao decreto 2.208/1997, comentado a seguir; o FUNDESCOLA objetivava o “desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste” (OLIVEIRA, FONSECA, TOSCHI, 2005). Os recursos para tais investimentos eram oriundos de acordo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

É importante notar que nesse período havia um debate a respeito da elitização das ETFs, qual seja, grande parte dos alunos que acessavam essas instituições estava, de fato, procurando uma alternativa de ensino médio público e com qualidade, do que a formação técnica em si, visto que o principal objetivo era continuar estudos em nível superior. (CAMPELLO, 2002). Como se verá adiante houve um movimento que pode ser entendido como um retorno ao dualismo na educação – a reforma levada a cabo pelo Decreto nº 2.208/1997 – identificando novamente o público que deveria acessar os cursos técnicos: aqueles que “por interesse e/ou necessidade de formação profissional (...) tem como perspectiva o ingresso no mercado de trabalho”. (CAMPELLO, 2002, p. 345) De igual modo, Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006), ao tratarem do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico, passam por essa questão identificando, no caso a ETF de Pernambuco, como

um “colégio de ricos” (FRIGOTTO, CIAVATTA, MAGALHÃES, 2006). E ainda, Ney (2006) cita como um dos argumentos para uma reforma do ensino técnico e médio no final de 1990 o fato de os CEFETs estarem servindo como “preparatórios para vestibulares de alunos oriundos das elites, deixando de cumprir sua missão” (NEY, 2006, p. 260)

Os dados trabalhados no Capítulo 2 demonstrarão que tal elitização das escolas técnicas foi superada. O estudo de caso do Instituto Federal de Goiás aponta uma mudança de perfil dos alunos dessas instituições, em que se concentram pessoas oriundas de escola pública, pretas ou pardas, e com renda familiar baixa.

Nesse sentido, no contexto do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), retomamos a edição do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que estabelecia que a educação profissional tecnológica fosse ofertada em articulação – e não mais integrada – com o ensino médio, promovendo uma separação entre o ensino técnico e o acadêmico. Na prática, o aluno do ensino médio só poderia cursar o ensino técnico concomitantemente ou de forma sequencial, conforme estabelecia o Art. 5º do referido decreto: “Art 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

Sobre esse assunto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam que no bojo da disputa eleitoral, um dos compromissos de Luiz Inácio ‘Lula’ da Silva era o de revogar o Decreto nº 2.208/1997 e, assim, possibilitar novamente a integração entre o ensino básico e profissionalizante. Já eleito o Governo Lula, o decreto nº 2.208 foi revogado, exarado em seu lugar o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que retomava a possibilidade de integração entre o ensino profissional e o ensino regular (BRASIL, 2004, Art. 4º). Entretanto,

Um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações asistidas (sic) e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 1090)

Os mesmos autores denunciam que tal mobilização não aconteceu e que, ao contrário, “passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação” (Idem,

p. 1091), materializada no lançamento do Programa Escola de Fábrica, cujo modelo era restrito à aprendizagem profissional. Ainda assim, segundo Souza (2013)

o governo Fernando Henrique Cardoso redefiniu a estrutura normativa da educação brasileira, alcançando todos os seus níveis. Definiu e regulamentou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); o Plano Nacional de Educação; reorganizou a educação profissional; estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais; os sistemas centralizados de avaliação; modificou a composição e natureza do Conselho Nacional de Educação, etc. No âmbito do financiamento educacional, organizou o Fundo Nacional da Educação Fundamental (FUNDEF)¹⁵ e implantou a desvinculação das Receitas da União¹⁶. Além de definir o novo desenho institucional do Estado, com o Plano Diretor da Reforma do Estado. (p. 76)

Os anos 2000 trouxeram grandes expectativas para a sociedade brasileira e, conseqüentemente para a educação profissional. Em relação à educação profissional, até o ano de 2002 havia 140 instituições compondo a então Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, MEC, 2008), sendo que havia como que um ‘congelamento’ da Rede, visto que a lei n.º 8.948/1994, publicada no Governo Itamar Franco, ainda estava em vigor e prezava que:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1994, Art. 3º, grifo nosso).

No contexto das mudanças trazidas para a educação profissional no Governo Lula foi dada nova redação a este parágrafo por meio da Lei nº 11.195, de 2005, substituindo o grifo da citação anterior pelo termo ‘preferencialmente’, portanto, abrindo margem para a criação de novas instituições, visto não ser mais obrigatória a implantação de instituições de educação profissional via parcerias.

Desta feita, foi lançada a Fase I da expansão da Rede, em que se previa a instalação de 64 novas unidades, sendo quatro novas Unidades Descentralizadas (Uneds) de 2003 a 2005,

¹⁵ “Emenda Constitucional nº. 14/1996 e Lei nº. 9.424 de 1996. A Criação do FUNDEF também está relacionada ao processo de descentralização da educação fundamental, transpondo aos municípios a responsabilidade da organização e manutenção da educação infantil e do ensino fundamental I.” (SOUZA, 2013, P. 76)

¹⁶ “Fundo Social de Emergência criado e mantido pelas Emendas Constitucionais nº. 1 (1994), nº. 10(1996), nº. 17(1997) e nº. 27 (2000).” (SOUZA, 2013, P. 76)

28 Uneds em 2006, cinco Uneds em 2007, 18 Escolas Federalizadas e 9 novas autarquias. (MEC; SETEC, 2009)

Em seguida, foi lançada a Fase II (2007-2010), com o intuito de instalar “uma escola técnica em cada cidade-polo do país” (BRASIL, MEC, SETEC, 2009), totalizando 150 unidades. Portanto, a Rede chegaria a um total de 354 unidades. Gráfico disponível no Portal da SETEC, até o início do ano de 2015, informava a soma de 366 unidades em 2010, entretanto, outro gráfico foi postado informando a soma de 354 unidades em 2010. (BRASIL; MEC; SETEC, 2015)

A Fase III da expansão da Rede de EPCT foi lançada em 2011 com a previsão de instalar 86 novos câmpus, sendo que 46 eram câmpus não instalados na Fase II (TAVARES, 2012).

Nesse ínterim, no ano de 2008, os CEFETs, bem como as EAFs, foram transformados em Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs) pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Assim, passaram a assumir posição equiparada às universidades federais, com a especificidade de ofertar desde cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos subsequentes, superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados, até pós-graduações *lato* e *stricto sensu*. Igualmente, ficou estabelecida a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (BRASIL, 2008)

Essa expansão e reordenamento da Rede objetivaram suprir demandas emergentes no campo educacional brasileiro, sobretudo no que tange à formação profissional. Neste ponto, é imprescindível citar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pelo Governo Federal em 2011, Governo Dilma Rousseff, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (BRASIL, MEC, 2013b). Os objetivos do Pronatec são:

- Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância;
- Construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais;
- Aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- Aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica;
- Melhorar a qualidade do ensino médio. (BRASIL, MEC, 2013b)

E ainda, tendo em vista o acesso e permanência na educação profissional, por meio do Pronatec, foi criada a Bolsa Formação. Esta Bolsa se apresenta em duas modalidades, a saber: uma para beneficiários do seguro-desemprego e dos programas de inclusão produtiva do Governo Federal, com oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de curta duração, com 160h ou mais, e outra para estudantes das redes públicas, com oferta de cursos técnicos de maior duração, de pelo menos 800h. (BRASIL, MEC, 2013b)

Tendo em vista que uma análise pormenorizada desse programa não é alvo deste trabalho, nos limitaremos a apresentar que o Pronatec tem sido questionado em diversos sentidos; esperava-se a superação de modelos defasados e o surgimento de um novo momento educacional que, de fato possibilitasse a ascensão social, emancipação etc., entretanto, ao invés de superação, reafirmam-se posições e modelos de rebaixamento do papel da educação profissional. Ora, ao invés de se oferecer uma educação emancipatória, omnilateral¹⁷, limita-se a formação do indivíduo a um ‘saber fazer’ rebaixado e pouco especializado como se, a partir de tal, este viesse a se autonomizar. A perspectiva, até o momento, é que tal formação contribuirá para a alienação do trabalhador em seu ofício, negando-lhe a possibilidade de uma formação ampla e emancipatória. Assim, pontua-se a necessidade de estudos mais aprofundados sobre esse programa.

De todo modo, autores como Lima (2012), chegam a pontuar que:

O Pronatec é a materialização das recomendações da UNESCO de que os governos da América Latina deveriam utilizar o modelo do Sistema “S” para a formação profissional.

O governo brasileiro completa o ciclo da 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. (p. 10)

Poder-se-ia deter na última questão levantada por Lima (2012), a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, visto que o Sistema ‘S’ tem atuado fortemente no Pronatec com subsídios governamentais, entretanto, basta para os fins desse trabalho pontuar a promoção de uma formação rápida, pautada na instrumentalização do trabalhador a um saber fazer, visto que, conforme citado, o programa contempla cursos com carga horária limitada e focados em uma determinada tarefa, restringindo a possibilidade de uma visão

¹⁷ Compreendida como aquela que busca superar a dicotomia entre a formação para o trabalho meramente produtor de mercadorias e trabalho intelectual, portanto, direciona o indivíduo à uma formação ampla, nos diversos aspectos de sua vida.

ampliada do conhecimento naquela área, e acesso a disciplinas das humanidades para aqueles que não tiveram tal oportunidade ao longo de seu percurso profissional ou acadêmico.

Em síntese, cabe resumir o impacto do governo Lula sobre a educação profissional. Em seu primeiro mandato, por exemplo, houve um extenso debate no que tange o projeto de transformação dessa modalidade de ensino, que culminou com o Decreto 5.154/2004 e revogação do Decreto 2.208/1997 já citados. A Expansão da Rede, por sua vez, coincide com o segundo mandato do governo Lula e o ultrapassa, tendo em vista a continuidade do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), por meio do governo Dilma Rousseff. A este último pode-se referir a terceira fase de expansão da Rede e o Pronatec, por exemplo.

Revisitar os períodos da história nacional foi uma atividade imprescindível para esse trabalho, tendo em vista que, como se compreende a partir de Marx (2008), o estudo dos momentos anteriores permite a compreensão do momento atual; bem assim, o momento atual é a chave do entendimento do passado. Deste modo, reitera-se o entendimento de que a atual Rede de EPCT é herdeira dos diversos movimentos que ocorreram ao longo de sua concepção, implantação e efeitos. Assim, o histórico da Rede de EPCT demonstra ganhos significativos em sua organização, passando pela transformação das instituições em autarquias federais, sua expansão recente e consequente aumento do leque de cursos oferecidos, bem como a equiparação com as universidades federais.

2 ESTUDO DE CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

Este capítulo objetiva apresentar a construção e análise dos dados referentes ao estudo do caso do Instituto Federal de Goiás, qual seja, as informações socioeconômicas dos candidatos a processos seletivos daquele instituto no período de 2005 a 2012 (Anexo C). Detalha a metodologia utilizada no estudo e alcança a compreensão da atuação marcadamente regional da instituição pesquisada, bem como a demanda de candidatos de baixa renda.

2.1 Apontamentos Metodológicos da Pesquisa de Campo

De acordo com King, Keohane e Verba (1995) independe se uma pesquisa é de caráter qualitativo ou quantitativo, o que importa é a qualidade de tal pesquisa e se a partir dela podem ser feitas inferências a respeito da área na qual se encontra. Os autores alertam também que muitas pesquisas congregam os dois caracteres, de modo a proporcionar maior cobertura de análise sobre o tema em estudo. Esse fenômeno aconteceu no presente trabalho, visto que apresenta uma primeira parte teórica-qualitativa e uma parte quantitativa.

Dentre as possibilidades de estudo, seja no método qualitativo ou quantitativo, encontram-se os estudos de caso. Sobre estudos de caso, ainda segundo King, Keohane e Verba (1995), “o foco está em um acontecimento específico, decisão, instituição, local, questão, ou uma parte da legislação. (...) O evento ou local em particular é analisado exclusiva e minuciosamente”¹⁸ (p. 4).

Portanto, o tipo de pesquisa escolhido para o desenvolvimento desse trabalho foi o estudo de caso. Tal escolha foi tomada, principalmente, por possibilitar profundidade de análise no caso escolhido (LAVILLE & DIONE, 1999), mas também por interesses particulares de compreensão acerca da atuação promovida pela instituição de ensino pesquisada.

Para o desenvolvimento desta pesquisa escolheu-se o estudo do caso do Instituto Federal de Goiás, no âmbito da expansão da Rede de EPCT. Esse Instituto expandiu-se de dois câmpus em 2007 para dez em 2012, 14 em 2014 e chegará a 15 câmpus em 2015. O número de alunos atendidos passou de quase 9 mil em 2007 (BRASIL. CEFET-GO, 2008) para mais de 20 mil em 2014 (BRASIL. IFG, 2014). Em 2007 havia 307 professores e 268 técnico-administrativos em atividade (BRASIL. CEFET-GO, 2008), tais números subiram

¹⁸ “the focus is on a particular event, decision, institution, location, issue, or piece of legislation. (...) The particular place or event is analyzed closely and in full detail.” [tradução livre do autor]

para 958 e 815, respectivamente. E ainda, em 2007 a instituição oferecia 14 cursos superiores e oito cursos técnicos integrados, enquanto dados do Portal do Centro de Seleção do IFG apontam o oferecimento de 43 cursos superiores, 39 cursos técnicos integrados e quatro cursos técnicos subsequentes para entrada no primeiro semestre de 2015.

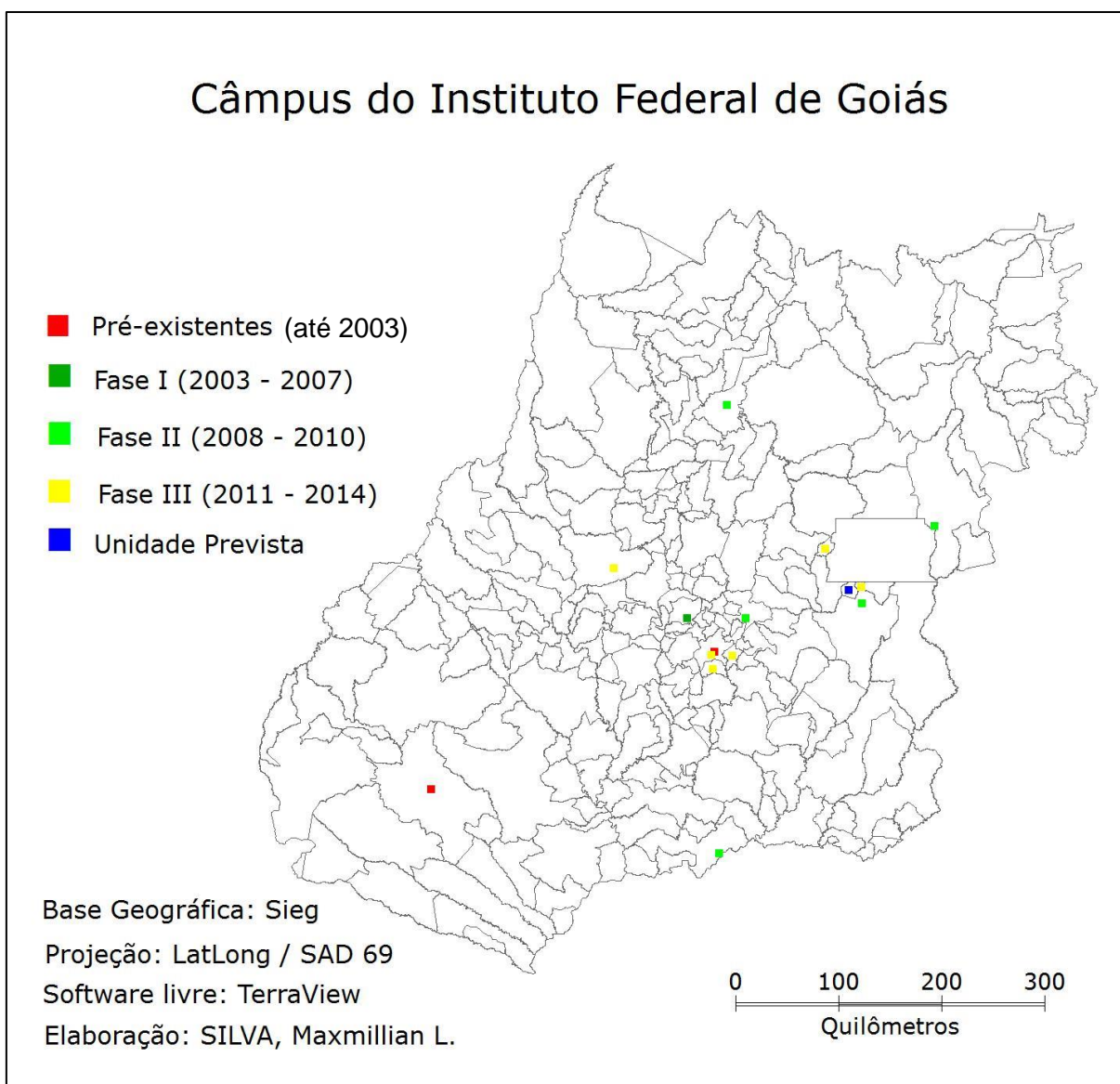


Figura 1 – Câmpus do Instituto Federal de Goiás.

A instituição salta de uma realidade de poucas unidades relativamente independentes para a formação da Rede de EPCT em 2008, passando a funcionar por meio de Reitoria e, portanto, uma nova estrutura administrativa que contempla, por exemplo, Conselho Superior e Pró-Reitorias, instâncias inexistentes anteriormente. A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, demonstra uma complexidade maior na gestão dos Institutos Federais, em que pese a

criação de Reitorias, e a gestão por parte destas de todos os *campi*¹⁹ vinculados. Na estrutura dos CEFETs, cada um possuía seu próprio Conselho Diretor e suas Diretorias (Geral, de Unidades de Ensino e Sistêmicas)²⁰.

Tendo em vista o número de câmpus acrescentados a outras instituições da Rede de EPCT, também localizadas na Região Centro-Oeste do país, o IFG se configura como um caso típico da expansão, ou seja, representa muito bem o fenômeno em destaque, conforme demonstram as informações do quadro a seguir.

Quadro 1 – Municípios com Institutos Federais Existentes, Implantados ou em Implantação em Função da Expansão da Rede de EPCT, Região Centro-Oeste

Instituto Federal	Câmpus Pré-existentes até 2005	Câmpus Instalados em Função da Expansão da Rede de EPCT	Câmpus Previstos ou Em Implantação em Função da Expansão da Rede de EPCT
Instituto Federal de Goiás	1. Goiânia 2. Jataí	1. Anápolis 2. Aparecida de Goiânia 3. Cidade de Goiás 4. Formosa 5. Inhumas 6. Luziânia 7. Itumbiara 8. Uruaçu 9. Águas Lindas de Goiás 10. Goiânia Oeste 11. Senador Canedo 12. Valparaíso de Goiás	1. Novo Gama
Instituto Federal Goiano	1. Ceres 2. Morrinhos 3. Rio Verde 4. Urutaí	1. Iporá	1. Campos Belos 2. Posse 3. Trindade 4. Hidrolândia 5. Catalão 6. Cristalina 7. Ipameri
Instituto Federal do Mato Grosso	1. Cáceres 2. Cuiabá 3. São Vicente	1. Cuiabá – Bela Vista 2. Barra do Garças 3. Campo Novo do Parecis 4. Confresa 5. Juína 6. Pontes e Lacerda 7. Rondonópolis	1. Primavera do Leste 2. Alta Floresta 3. Várzea Grande
Instituto Federal do Mato Grosso do Sul		1. Campo Grande 2. Nova Andradina 3. Aquidauana 4. Ponta Porã 5. Três Lagoas 6. Corumbá 7. Coxim	

Fonte: Portal do MEC e Portais Eletrônicos dos Respectivos Institutos (Maio 2014).

¹⁹ Grafou-se “*campi*” aqui em respeito ao termo utilizado na referida lei. Nos demais casos utiliza-se Câmpus ou câmpus, independente se singular ou plural, que, por sua vez, respeita a forma em uso no IFG.

²⁰ Conf. Decreto n.º 5.224, de 01 de outubro de 2004.

Não se pretende com esse estudo generalizar fatos ou constatações sobre o IFG para a toda a Rede de EPCT. De todo modo, não se descarta a possibilidade de algumas situações serem características de muitas outras instituições da mesma Rede, permitindo a formulação de inferências nesse sentido (KING; KEOHANE; VERBA, 1995). Desta forma, tendo em vista as pretensões do trabalho, a metodologia do estudo de caso foi entendida como a mais pertinente, pois

as conclusões de tal investigação valem de início para o caso considerado, e nada assegura, a priori, que possam se aplicar a outros casos. Mas também nada o contradiz: pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, é muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época. (LAVILLE & DIONE, 1999, p. 156)

Neste capítulo busca-se: i) analisar o ingresso de alunos/moradores das localidades próximas aos câmpus do IFG; e ii) analisar o perfil socioeconômico dos candidatos a processos seletivos do IFG

Para a produção dos dados quantitativos, inicialmente foi contatado o Centro de Seleção (CS) do IFG, localizado na Reitoria do Instituto. O CS disponibilizou acesso a todas as informações solicitadas que estavam disponíveis em seu banco de dados, apresentando-as em arquivos distintos por processo seletivo, câmpus e ano. Esse levantamento, entretanto, não contemplava as respostas dos candidatos ao questionário socioeconômico (ANEXO B) que compõe a inscrição destes a algum processo seletivo do IFG.

Diante desse fato, foi informado que a Gerência de Tecnologia da Informação (GTI), localizada no Câmpus Goiânia do IFG, possuía o domínio de tais dados. Confirmada a informação, foi enviada autorização de acesso aos dados concedida pela Reitoria do IFG à GTI (APÊNDICE A). Em seguida, a Gerência encaminhou por e-mail arquivos contendo as respostas aos questionários, separados por questão, com as informações de câmpus, processo seletivo, ano, semestre, a descrição do curso e a resposta à uma determinada questão que o arquivo se referia. Esse formato, entretanto, não possibilitava cruzamento entre os dados da GTI e do CS, de tal forma que foi encaminhado pela GTI novo arquivo que contemplasse todas as demandas em arquivo único.

Assim, o arquivo enviado e que foi utilizado no presente trabalho consta as informações do concurso a que o candidato se inscreveu, ano, semestre, categoria (Proeja,

Técnico Integrado ou Subsequente, Portador de Diploma e Vestibular), curso, câmpus, município de residência declarado, Unidade da Federação (UF), Situação na seleção (Aprovado ou Reprovado) e as respostas ao questionário socioeconômico. Essas informações foram apresentadas em formato .xlsx e cada linha da planilha se referia a um candidato não identificado nominalmente. Os dados contemplavam candidatos de 2005 a 2014 e somavam 94.377 linhas, abarcando todos os dez câmpus em funcionamento na data da pesquisa (fevereiro/março) e que já tivessem realizado algum processo seletivo, localizados nos municípios de Anápolis, Aparecida de Goiânia, Formosa, Goiânia, Goiás, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia e Uruaçu.

Os dados referentes ao ano de 2013 não foram incluídos na pesquisa por haver a possibilidade de processos seletivos em aberto no sistema utilizado pelo IFG ou, em alguns processos seletivos não ter sido habilitada a inclusão do questionário socioeconômico na inscrição do candidato. Assim, o número de respostas daquele ano se distanciou significativamente do ano anterior, ainda que o número de câmpus tivesse aumentado. Portanto, poderia ocorrer inferências não verdadeiras em caso de inclusão de tais dados.

Quanto ao ano de 2014, também não foi possível incluir, pois no período da produção dos dados (fevereiro/março) ainda havia processos seletivos em aberto e muito poucos dados consolidados. Aquele ano só apresentava informações de 514 candidatos de alguns cursos dos Câmpus Jataí e Goiânia.

Portanto, a pesquisa se concentrou nos dados de 2005 a 2012, que somaram 88.136 candidatos, ainda de todos os dez câmpus em funcionamento na data da pesquisa. As informações que são apresentadas no presente trabalho foram organizadas consolidando os dados no período de 2005 a 2012; assim, quando se diz que n candidatos se declararam negros, leia-se: a soma de todos os candidatos de 2005 a 2012 que se declararam negros. Igualmente importante é ressaltar que os dados também estão agrupados nas diversas modalidades e níveis de ensino ofertados pelo IFG, quais sejam, Ensino Médio Técnico (Convencional, Concomitante, Subsequente e Integrado), Superiores de Tecnologia, Licenciaturas e Bacharelados, a não ser quando informado algum detalhamento.

A primeira tabulação procedida diz respeito à situação do candidato no processo seletivo a que participou, ou seja, se foi ‘aprovado’ ou ‘reprovado’. É importante ressaltar que não foram consideradas as chamadas posteriores à primeira, pois o levantamento não teve o objetivo de se chegar a tal detalhe, mas tão-somente obter uma visualização da aprovação e reprovação dos candidatos a partir dos câmpus a que concorreram vaga e de seu local de

residência declarado, assim chegou-se à segunda separação feita: o detalhamento por câmpus do IFG.

Em seguida, abordando os grupos criados anteriormente, foram analisadas as informações dos questionários que possibilitassem criar um perfil do candidato ao IFG, aprovado ou reprovado e por Câmpus a que concorreu, quais sejam: a região de nascimento, o tipo de escola que frequentou anteriormente, se exerce atividade remunerada, se pretendia trabalhar enquanto faz o curso, a participação na vida econômica familiar e a renda mensal familiar, e a cor ou raça declarada.

O número de candidatos inscritos, por ano, de 2005 a 2012, é apresentado no Gráfico 1, na qual fica evidente o efeito da expansão no IFG, ou seja, um aumento significativo a partir do ano de 2007, ainda que se verifique queda do número de inscritos em 2012. A consolidação do banco de dados com os anos seguintes poderá demonstrar se tal queda foi ocasional ou se é persistente ou, ainda, se atingiu um teto. De qualquer forma, é uma demanda bem superior ao número de vagas oferecido.

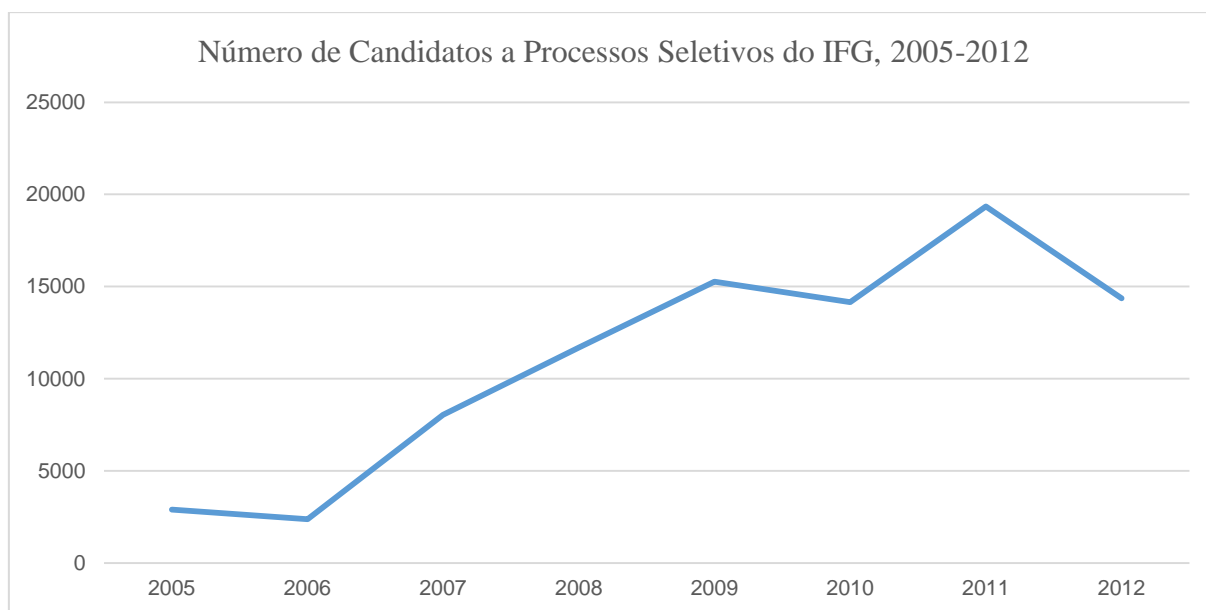


Gráfico 1 - Número de Candidatos a Processos Seletivos do IFG, 2005-2012.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

2.2 O Instituto Federal de Goiás e sua Atuação Marcadamente Local

As informações desse tópico objetivam identificar o número total de candidatos a cursos técnicos e cursos superiores, de candidatos aprovados e entre estes o número de

candidatos que declararam residir no mesmo município do Câmpus a que estavam se inscrevendo. Independente da aprovação ou reprovação, esse número informa a respeito da demanda de candidatos por nível, câmpus e ano, denunciando a atuação marcadamente local dos câmpus do IFG.

Tendo em vista a contextualização dos dados para o município de cada câmpus em estudo, também é feita uma apresentação de tal município, cuja complementação de dados se encontra em anexo.

O Município de Anápolis encontra-se na Microrregião que leva seu nome, próximo a Microrregião do Entorno de Brasília. De acordo com dados do Censo do IBGE, levantados pelo Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB), o Município possuía uma população de 334.613 habitantes em 2010, e estima-se que tal número tenha chegado a 361.991 em 2014. O IMB, antiga Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informação, publicou em 2009 *Ranking dos Municípios Goianos*, no qual o Município de Anápolis figurava em primeiro lugar (no *Ranking* não está incluída a capital do Estado, Goiânia), tendo como destaque seu potencial logístico e de industrialização. Para mais dados gerais sobre o Município consulte o Anexo A.

O Câmpus Anápolis do IFG iniciou suas atividades em 2010, quando o Câmpus recebeu a inscrição de 622 candidatos no total (cursos técnicos e superiores). Segundo dados da GTI, desde sua implantação o Câmpus Anápolis do IFG recebe majoritariamente alunos residentes no próprio município, sendo que para cursos superiores mais de 90% dos alunos são do mesmo município, e para cursos técnicos a participação variou de 84 (2012) a 89% (2010).

Tabela 1 – Número de Candidatos aos Ensinos Técnico e Superior, por Aprovação e Residência no Mesmo Município do Câmpus, por Ano, Câmpus Anápolis, 2010-2012

ANO	ENSINO TÉCNICO			ENSINO SUPERIOR		
	Total de Candidatos	Candidatos Aprovados	Candidatos Aprovados do Mesmo Município	Total de Candidatos	Candidatos Aprovados	Candidatos Aprovados do Mesmo Município
Câmpus Anápolis						
2010	345	113	101	277	50	48
2011	688	146	129	1.171	86	81
2012	280	114	96	387	82	74

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

O Município de Aparecida de Goiânia está localizado na Região Metropolitana de Goiânia, capital do Estado de Goiás; possuía uma população de 455.657 em 2010, de acordo

com o Sistema de Recuperação de Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (SIDRA/IBGE). Um dos aspectos que tem favorecido o município é sua localização geográfica, tendo em vista que faz divisa com a capital Goiânia, está a 70 km do Município de Anápolis, município goiano com forte destaque em logística e industrialização, e ainda a 210 km da capital federal, cujo acesso é facilitado pela BR-153. O município situou-se em 3º lugar no *Ranking dos Municípios Goianos 2009*, publicado em 2010. Deve-se ressaltar, entretanto, que na época da publicação Aparecida de Goiânia recebeu avaliação baixa no que tange à instrução de mão de obra, portanto, aspectos como número de vagas em ensino superior, matrículas em capacitação profissional deveriam ser melhorados (SEPLAN, 2010). O Câmpus Aparecida de Goiânia do IFG foi implantado em abril de 2012, o município contará também com campus da Universidade Federal de Goiás, em implantação, além de já possuir unidade da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Portanto, espera-se que tais deficiências apontadas à época venham a ser minoradas com a presença dessas instituições. Para mais informações sobre o Município de Aparecida de Goiânia consulte o Anexo A, que apresenta alguns dados socioeconômicos gerais do município.

Implantado em 2012 o Câmpus Aparecida de Goiânia figura neste estudo com a informação de apenas um processo seletivo referente àquele mesmo ano. No que tange ao ensino superior, os dados demonstram uma concorrência alta ao curso ofertado (Engenharia Civil), 55,2 alunos/vaga, de acordo com o Portal do Centro de Seleção do IFG <<http://selecao.ifg.edu.br/demanda/?cod=647@8314>>, e cuja aprovação foi majoritariamente de candidatos de outros municípios, a saber, pertencentes à Região Metropolitana de Goiânia (RMG). Conforme demonstram os dados da Tabela 2, apenas 9 candidatos do Município de Aparecida de Goiânia obtiveram aprovação na seleção ao ensino superior. Por outro lado, o ensino técnico possui 77% de alunos residentes no Município. Essa tendência, caso seja permanente, pode contribuir para a elevação da qualidade dos egressos do ensino médio no município, e possibilitar maior acesso destes alunos ao ensino superior público.

Tabela 2 – Número de Candidatos aos Ensinos Técnico e Superior, por Aprovação e Residência no Mesmo Município do Câmpus, por Ano, Câmpus Aparecida, 2012

ANO	ENSINO TÉCNICO			ENSINO SUPERIOR		
	Total de Candidatos	Candidatos Aprovados	Candidatos Aprovados do Mesmo Município	Total de Candidatos	Candidatos Aprovados	Candidatos Aprovados do Mesmo Município
Câmpus Aparecida de Goiânia						
2012	98	67	52	1.905	48	9

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

No sentido contrário encontra-se o Câmpus Formosa, em que, tanto no ensino técnico quanto no ensino superior, a maioria dos candidatos aprovados são do próprio município do câmpus.

O Município de Formosa está localizado na Microrregião do Entorno de Brasília, distante 283 km da capital do Estado de Goiás, Goiânia, e possuía uma população de 100.085 pessoas em 2010, de acordo com o SIDRA/IBGE. No último *Ranking dos Municípios Goianos*, publicado em 2010 pela então Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informação, atual Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB), e disponível no Portal deste, o município foi posicionado em 22º lugar, posição estabelecida a partir da média de avaliação dos seguintes aspectos: Dinamismo; Riqueza Econômica; Infraestrutura Econômica / Localização Estratégica / Logística; Qualidade de Vida; Mão de Obra; Infraestrutura Tecnológica; e Políticas de Incentivos Financeiros e Tributários (SEPLAN, 2010). Para mais dados gerais do Município de Formosa, confira o Anexo A.

Tabela 3 – Número de Candidatos aos Ensinos Técnico e Superior, por Aprovação e Residência no Mesmo Município do Câmpus, por Ano, Câmpus Formosa, 2010-2012

ANO	ENSINO TÉCNICO			ENSINO SUPERIOR		
	Total de Candidatos	Candidatos Aprovados	Candidatos Aprovados do Mesmo Município	Total de Candidatos	Candidatos Aprovados	Candidatos Aprovados do Mesmo Município
Câmpus Formosa						
2010	582	116	115	512	27	23
2011	998	160	155	1.117	44	38
2012	431	118	109	593	39	36

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

O Município de Goiânia, capital do Estado de Goiás, localiza-se na Microrregião Goiânia, região central do Estado. De acordo com o IMB, por meio do último Censo Demográfico do IBGE, realizado em 2010, o Município possuía 1.302.001 habitantes. É um município com forte desenvolvimento no setor de Serviços e Comércio. O Anexo A apresenta alguns dados gerais sobre a capital.

O Câmpus Goiânia Centro do IFG, por sua vez, tendo em vista sua localização na capital do Estado de Goiás e histórico de reconhecimento de qualidade no ensino, tem sido procurado por candidatos de diversas localidades do Estado de Goiás e também de outras UFs. De todo modo, a maioria dos candidatos aprovados, seja ao ensino técnico ou ao ensino superior, declararam residência no próprio Município de Goiânia. Portanto, apesar de ao longo de seu tempo de funcionamento o Câmpus ter aumentado sua capilaridade, permanece a

aprovação majoritária de candidatos do próprio município ou, em seguida, de municípios da RMG.

Tabela 4 – Número de Candidatos aos Ensinos Técnico e Superior, por Aprovação e Residência no Mesmo Município do Câmpus, por Ano, Câmpus Goiânia Centro, 2005-2012

ANO	ENSINO TÉCNICO			ENSINO SUPERIOR		
	Total de Candidatos	Candidatos Aprovados	Candidatos Aprovados do Mesmo Município	Total de Candidatos	Candidatos Aprovados	Candidatos Aprovados do Mesmo Município
Câmpus Goiânia Centro						
2005	1.355	250	184	1.404	169	123
2006	896	247	194	1.477	375	283
2007	2.842	460	327	4.132	801	584
2008	3.190	343	191	7.017	986	642
2009	4.141	428	308	6.731	834	650
2010	2.866	328	239	5.615	664	503
2011	3.162	367	272	6.535	683	510
2012	1.877	278	210	4.261	657	485

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

O Município de Goiás está localizado na Microrregião Rio Vermelho, e dista 130 km de Goiânia. É um município cuja população tem se estagnado; em 2010 havia 27.727 habitantes, de acordo com o Censo 2010 do IBGE. No Município foi implantada a Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás, em 1909, cuja transferência para a capital Goiânia se deu em 1942, já sob o nome de Escola Técnica de Goiânia (MACHADO; PIRES; BARBOSA, 2015).

O Câmpus Goiás do IFG, por sua vez, iniciou suas atividades em 2012. O Anexo A apresenta outros dados gerais sobre o Município de Goiás. Os dados referentes a esse Câmpus dizem respeito à seleção de 2012 para o ensino técnico em dois cursos – Edificações e Informática para Internet. Seguindo a tendência da maioria dos câmpus do IFG, esse Câmpus recebeu 48 alunos do próprio município entre 50 aprovados na seleção.

Tabela 5 – Número de Candidatos aos Ensinos Técnico e Superior, por Aprovação e Residência no Mesmo Município do Câmpus, por Ano, Câmpus Goiás, 2012

ANO	ENSINO TÉCNICO			ENSINO SUPERIOR		
	Total de Candidatos	Candidatos Aprovados	Candidatos Aprovados do Mesmo Município	Total de Candidatos	Candidatos Aprovados	Candidatos Aprovados do Mesmo Município
Câmpus Goiás						
2012	85	50	48	-	-	-

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

O Município de Inhumas está localizado a 42 km de Goiânia. No ano de 2010 possuía uma população de 48.246 habitantes. O Município recebeu o Câmpus do IFG no ano de 2007, no contexto da primeira fase de Expansão da Rede, ainda sob a forma de Unidade Descentralizada (Uned) do Câmpus Goiânia. Já em 2008, com a transformação do CEFET-GO em IFG, a antiga Uned de Inhumas se transformou no Câmpus Inhumas. Para mais dados gerais sobre o Município, consulte o Anexo A.

O Câmpus Inhumas também tem seguido uma tendência de grande aprovação de candidatos do mesmo município, seja no ensino técnico, seja no superior. A participação desses candidatos fica em torno de 70% ao longo dos anos considerados (no caso do Câmpus Inhumas: 2007 a 2012). A menor participação se deu no Vestibular de 2008, em que do total de 50 aprovados, 26 eram do Município de Inhumas, portanto, 52%.

Tabela 6 – Número de Candidatos aos Ensinos Técnico e Superior, por Aprovação e Residência no Mesmo Município do Câmpus, por Ano, Câmpus Inhumas, 2007-2012

ANO	ENSINO TÉCNICO			ENSINO SUPERIOR		
	Total de Candidatos	Candidatos Aprovados	Candidatos Aprovados do Mesmo Município	Total de Candidatos	Candidatos Aprovados	Candidatos Aprovados do Mesmo Município
Câmpus Inhumas						
2007	76	57	43	699	106	86
2008	232	72	47	348	50	26
2009	358	86	59	529	111	80
2010	295	81	56	384	76	45
2011	180	57	40	288	87	66
2012	106	55	40	210	77	58

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

Comportamento semelhante teve o Câmpus Itumbiara, entretanto, com participação acima de 80%. O Câmpus não registrou em nenhum ano baixa aprovação de candidatos do mesmo município.

Itumbiara é um Município goiano localizado no sul do Estado de Goiás, a 200 km de Goiânia, na Microrregião Meia Ponte, que faz divisa com o Estado de Minas Gerais. Em 2010 possuía 92.883 habitantes. Na última publicação do *Ranking dos Municípios Goianos*, em 2009, Itumbiara se posicionou em quinto lugar, tendo em vista sua forte vocação na agroindústria atrelada com exportação (SEPLAN, 2010). O Anexo A traz mais dados gerais sobre o Município.

Tabela 7 – Número de Candidatos aos Ensinos Técnico e Superior, por Aprovação e Residência no Mesmo Município do Câmpus, por Ano, Câmpus Itumbiara, 2009-2012

ANO	ENSINO TÉCNICO			ENSINO SUPERIOR		
	Total de Candidatos	Candidatos Aprovados	Candidatos Aprovados do Mesmo Município	Total de Candidatos	Candidatos Aprovados	Candidatos Aprovados do Mesmo Município
Câmpus Itumbiara						
2009	767	172	150	217	59	50
2010	388	141	121	141	31	25
2011	485	143	125	888	91	79
2012	235	112	94	448	91	76

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

Situação correlata a do Câmpus Itumbiara é a do Câmpus Luziânia, conforme demonstram os dados da Tabela 8. No Câmpus Luziânia a menor proporção de aprovados do município foi 86% (88 entre o total de 102, no Vestibular de 2011).

O Município de Luziânia é um dos cinco municípios da Microrregião Entorno de Brasília que possuem câmpus do IFG (os demais são Formosa, Águas Lindas de Goiás, Valparaíso e Novo Gama). Possuía 174.531 habitantes em 2010 e projeta-se que em 2014 esse número tenha chegado a 191.139 habitantes. Sua economia encontra destaque entre indústria e serviços (SEPLAN, 2010). Mais dados gerais sobre o Município podem ser encontrados no Anexo A.

Tabela 8 – Número de Candidatos aos Ensinos Técnico e Superior, por Aprovação e Residência no Mesmo Município do Câmpus, por Ano, Câmpus Luziânia, 2010-2012

ANO	ENSINO TÉCNICO			ENSINO SUPERIOR		
	Total de Candidatos	Candidatos Aprovados	Candidatos Aprovados do Mesmo Município	Total de Candidatos	Candidatos Aprovados	Candidatos Aprovados do Mesmo Município
Câmpus Luziânia						
2010	449	107	105	288	54	51
2011	786	134	129	1.068	102	88
2012	378	101	96	537	84	74

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

Já os Câmpus Jataí e Uruaçu mantêm uma sequência de aprovação de candidatos do próprio município acima de 75%. Assim como nos demais câmpus, com exceção dos Câmpus Anápolis e Goiânia Centro, a aprovação de candidatos do mesmo município é maior nos cursos técnicos que nos cursos superiores. Tal situação vai ao encontro de uma das expectativas da Expansão da Rede, qual seja, favorecer o ensino local a partir da

interiorização dos câmpus. Ora, instituições como o Câmpus Goiânia Centro e o Câmpus Anápolis, sobretudo, por sua localização e dinamismo local, tendem a ser mais procurados por candidatos de outras regiões, ainda que candidatos ao ensino médio técnico, que, conforme atestam os dados tendem a ser candidatos majoritariamente do mesmo município. Desta forma, pode se entender a grande participação e aprovação de candidatos dos mesmos municípios dos câmpus do interior do Estado de Goiás.

O Município de Jataí está localizado a 305 km da capital Goiânia, na Microrregião Sudoeste de Goiás. O Censo 2010 do IBGE computou 88.006 habitantes no Município. Em termos socioeconômicos, destacam-se o agronegócio, bem como a qualidade de vida da população (SEPLAN, 2010). Ao lado do Câmpus Goiânia, o Câmpus Jataí foi implantado antes da Expansão da Rede, sua implantação data de 1988 na forma de unidade da então Escola Técnica de Goiás, atual Câmpus Goiânia do IFG. A transformação em CEFET se deu em 1999.

Uruaçu, por sua vez, dista 264 km da capital do Estado, Goiânia, localizado na Microrregião Porangatu, norte do Estado, e possui uma população de quase quarenta mil habitantes, de acordo com estimativas do IBGE, sendo que no último Censo Demográfico do mesmo Instituto, o Município possuía 36.929 habitantes. O Município é cortado pela BR-153 e pela GO-237, o que o favorece em termos logísticos; também possui potencial turístico, tendo em vista a presença do Memorial Serra da Mesa, o Lago de Serra da Mesa, além de diversas cachoeiras. O Câmpus Uruaçu do IFG iniciou suas atividades em agosto de 2008. Outras informações gerais sobre esses municípios podem ser encontradas no Anexo A.

Tabela 9 – Número de Candidatos aos Ensinos Técnico e Superior, por Aprovação e Residência no Mesmo Município do Câmpus, por Ano, Câmpus Jataí e Uruaçu, 2005-2012

ANO	ENSINO TÉCNICO			ENSINO SUPERIOR		
	Total de Candidatos	Candidatos Aprovados	Candidatos Aprovados do Mesmo Município	Total de Candidatos	Candidatos Aprovados	Candidatos Aprovados do Mesmo Município
Câmpus Jataí						
2005	143	84	75	0	0	0
2006	0	0	0	0	0	0
2007	123	86	74	170	30	23
2008	333	116	110	490	102	85
2009	340	183	181	842	146	94
2010	392	149	134	772	100	69
2011	431	150	140	654	113	80
2012	313	128	122	507	105	82
Câmpus Uruaçu						
2008	80	18	17	-	-	-
2009	990	124	113	346	59	47

2010	571	123	106	274	32	23
2011	669	136	116	235	44	31
2012	270	103	75	1.441	82	40

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

Por fim, é importante ressaltar que o Ministério da Educação instituiu o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) em 26 de janeiro de 2010 pela Portaria Normativa n.º 2 e regido pela Portaria Normativa n.º 21 de 05 de novembro de 2012. Esse sistema seleciona “estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem” (BRASIL, MEC, 2012, Art. 2º). Desde o ano de 2012 o IFG oferece 20% das vagas de seus processos seletivos a candidatos selecionados pelo SiSU, sendo que tais candidatos podem ser oriundos de qualquer região do país, desta forma pesquisas posteriores podem identificar se tal sistema tem influenciado no quantitativo de alunos de outras regiões.

2.3 O Instituto Federal de Goiás e o Perfil Socioeconômico de seus Candidatos

Passemos à análise das informações socioeconômicas informadas pelos candidatos no ato de sua inscrição, objetivando construir um perfil desse candidato ao longo do período estudado. Ao mesmo tempo serão comparados os perfis dos candidatos que obtiveram aprovação, bem como daqueles que foram reprovados nos processos seletivos, na medida em que essas informações enriquecerem a análise. De imediato, ressaltamos que não foram identificadas diferenças significativas entre os perfis geral, de aprovados e de reprovados, de tal forma que se justifica a análise concomitante das informações para não torná-la repetitiva, tendo em vista a semelhança entre os gráficos gerados.

A região geográfica de nascimento dos candidatos é predominantemente a Região Centro-Oeste, com destaque para o próprio Estado de Goiás. De todo modo, destaca-se a inscrição de candidatos naturais das regiões Sudeste e Nordeste, conforme os dados do Gráfico 2.

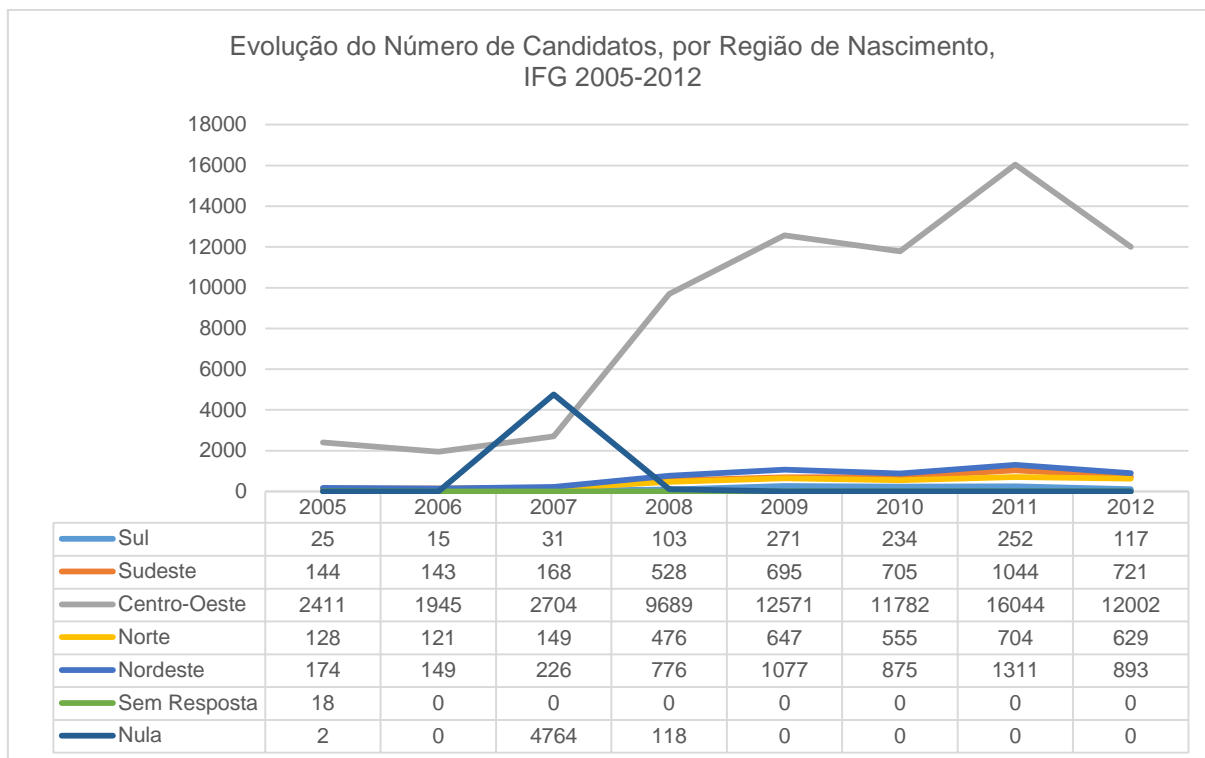


Gráfico 2 - Evolução do Número de Candidatos, por Região de Nascimento, IFG 2005-2012.
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

O tipo de escola que frequentou se apresenta como uma informação relevante para identificar no conjunto dos dados, em especial os dados econômicos, o perfil do candidato ao IFG. Ficou demonstrado que a procura pelo IFG é marcadamente de alunos oriundos da rede pública ou que cursaram a maioria de seus estudos na rede pública.

Este aspecto geral se repetiu ao fazer alguns detalhamentos dos dados. Em 2012 o curso superior de maior concorrência foi o Bacharelado em Engenharia Civil, do Câmpus Uruaçu. Naquele ano 65,07% dos candidatos que se inscreveram a esse curso eram oriundos da rede pública ou haviam cursado a maior parte de seus estudos nessa rede. Em relação aos aprovados, a maior parte era da rede pública (40%) ou estudou mais tempo na rede pública (12,5%). Resultados semelhantes também foram encontrados ao se trabalhar com outros cursos considerados de maior prestígio²¹. Portanto, independentemente do curso, a maior parte dos candidatos em geral, e também dos aprovados, são oriundos da rede pública de ensino. Com exceção do Bacharelado em Engenharia Mecânica (Câmpus Goiânia). Esse curso tem maioria de candidatos oriundos da rede pública (58,6%), entretanto, em termos de

²¹ Escolhidos a partir de sua concorrência (todos com mais de 14 candidatos/vaga em 2012): Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação (Câmpus Goiânia), em Engenharia Civil (Câmpus Uruaçu), em Engenharia Elétrica (Câmpus Itumbiara e Câmpus Jataí); e Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios (Câmpus Goiânia).

aprovação, a soma daqueles oriundos da rede particular (32,77%) ou que estudaram maior tempo nessa rede (17,64%) corresponde a 50,41%. Todos os demais cursos ultrapassam os 55% de alunos oriundos da rede pública ou maior parte nessa.

Esse detalhamento contribui com o entendimento de que há um retorno ao perfil de alunos proposto para os IFs, ou seja, alunos de escolas públicas que, em tese, buscam uma inserção mais rápida no mercado de trabalho via formação profissional.

O Gráfico 3 a seguir apresenta os dados sobre o tipo de escola de origem dos candidatos a processos seletivos do IFG entre 2005 e 2012.

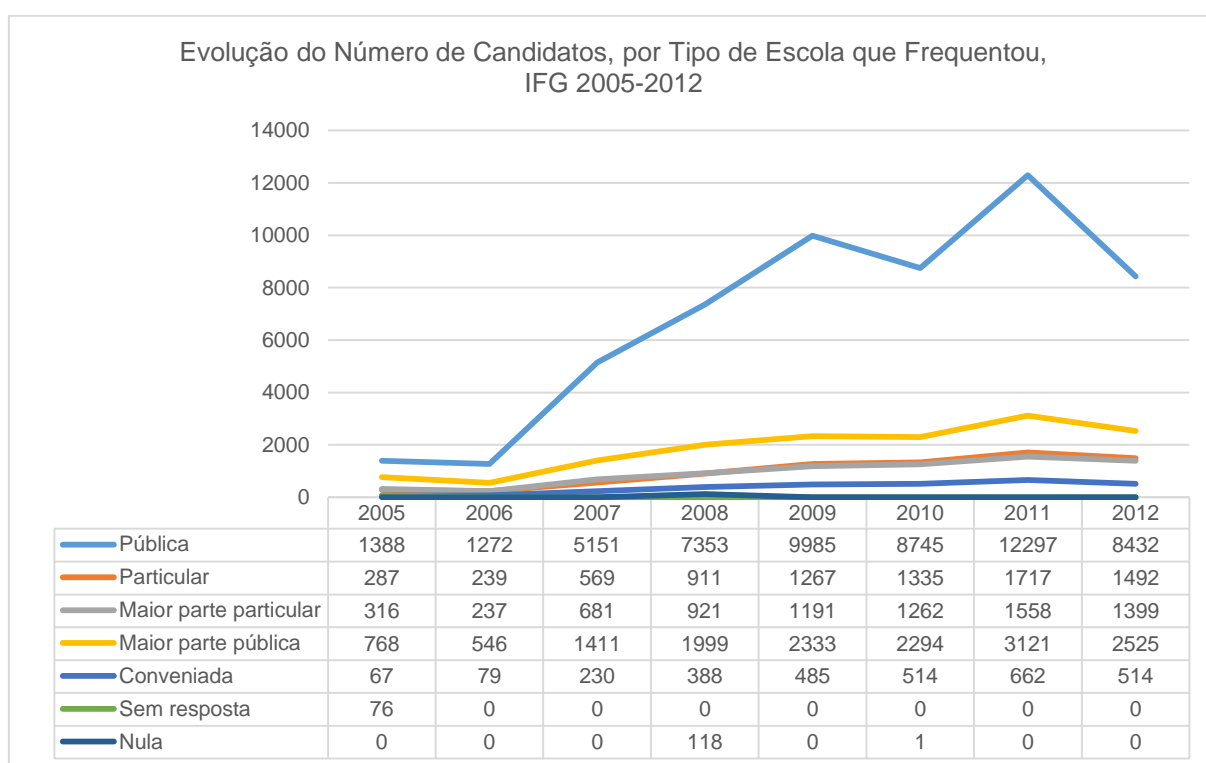


Gráfico 3 - Evolução do Número de Candidatos, por Tipo de Escola que Frequentou, IFG 2005-2012.
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

Conforme fica evidente no Gráfico 4, a maioria dos candidatos não exerce atividade remunerada. De imediato, previa-se que poderia haver um número significativo de pessoas que não exercessem atividade remunerada e que grande parte fosse do nível técnico, tendo em vista que a idade de acesso nesse nível é menor, concentrando-se entre 15 e 17 anos, portanto, pessoas que, em tese, não estão inseridas no mercado de trabalho. O detalhamento dos dados confirmou a hipótese de que a tendência fosse ‘puxada’ pelos cursos de nível médio. Em 2012, por exemplo, 76% dos candidatos aprovados a cursos técnicos declararam não trabalhar, enquanto nos cursos superiores foi de 45%.

O Gráfico 4 apresenta o perfil geral dos candidatos, de todos os níveis, referente à condição de atividade remunerada.

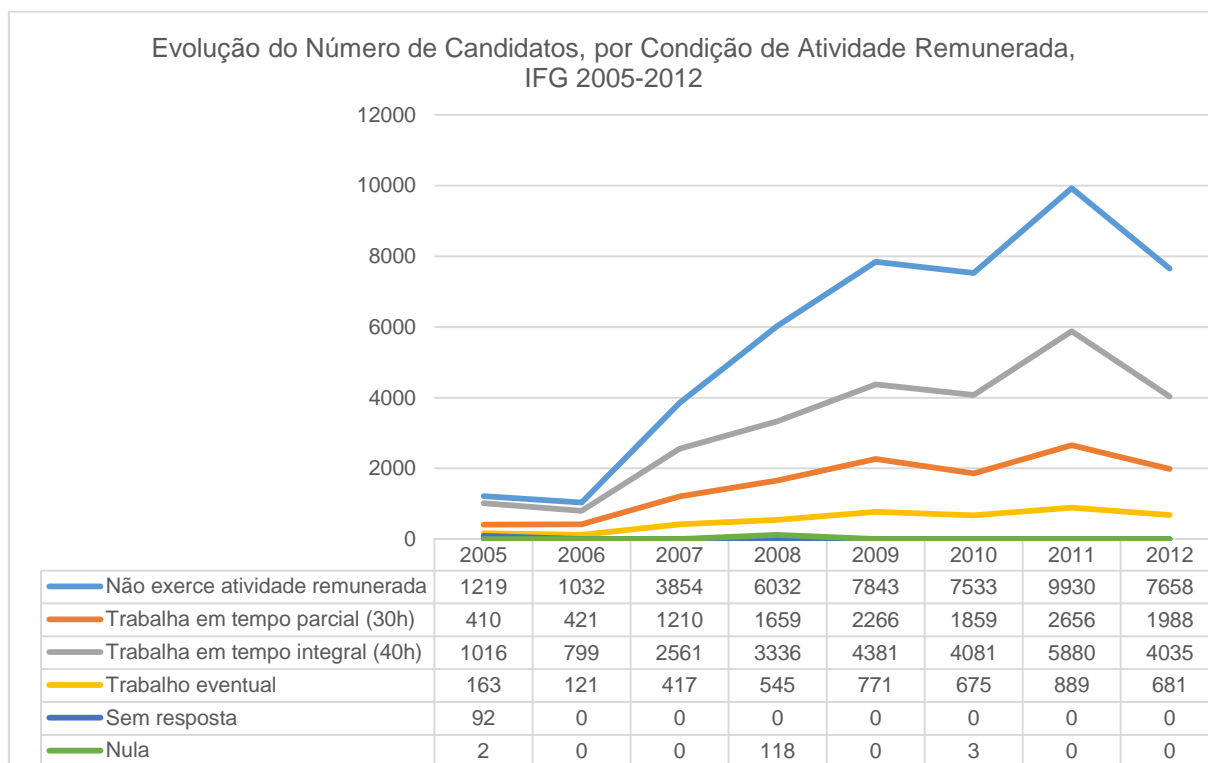


Gráfico 4 - Evolução do Número de Candidatos, por Condição de Atividade Remunerada, IFG 2005-2012.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

Por outro lado, também é questionado se o candidato pretende trabalhar enquanto faz o curso no IFG. A maioria dos candidatos respondeu que pretendiam trabalhar, seja em estágios, em tempo parcial, em tempo integral e em menor número aqueles que pretendiam trabalhar apenas no final do curso.

Toda a série demonstra a intenção de trabalhar, conforme o Gráfico 5. Ora, aqui, ao contrário do final da década de 90, os estudantes, em tese, buscam se inserir no mercado de trabalho em função de sua formação técnica, corroborando o entendimento defendido nesta dissertação.

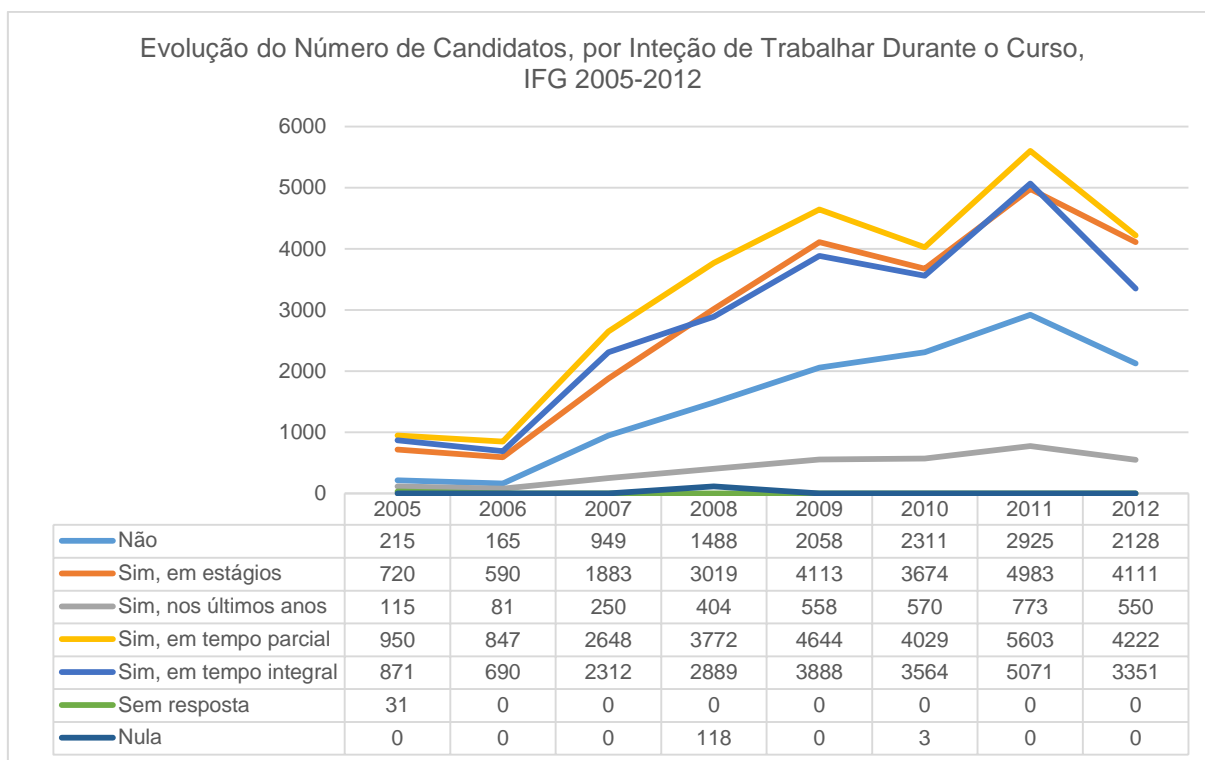


Gráfico 5 - Evolução do Número de Candidatos, por Intenção de Trabalhar Durante o Curso, IFG 2005-2012.
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

Quando se faz o detalhamento entre aprovados e reprovados nesse último aspecto analisado, os aprovados a cursos técnicos que declararam não pretender trabalhar durante o curso sobe para 36%, em 2012, mas ainda assim a maioria pretende se inserir de algum modo no mercado de trabalho, mesmo que durante o curso. Em relação aos aprovados a cursos superiores, os que não pretendiam trabalhar durante o curso continuaram com baixa representatividade, 8,37% em 2012.

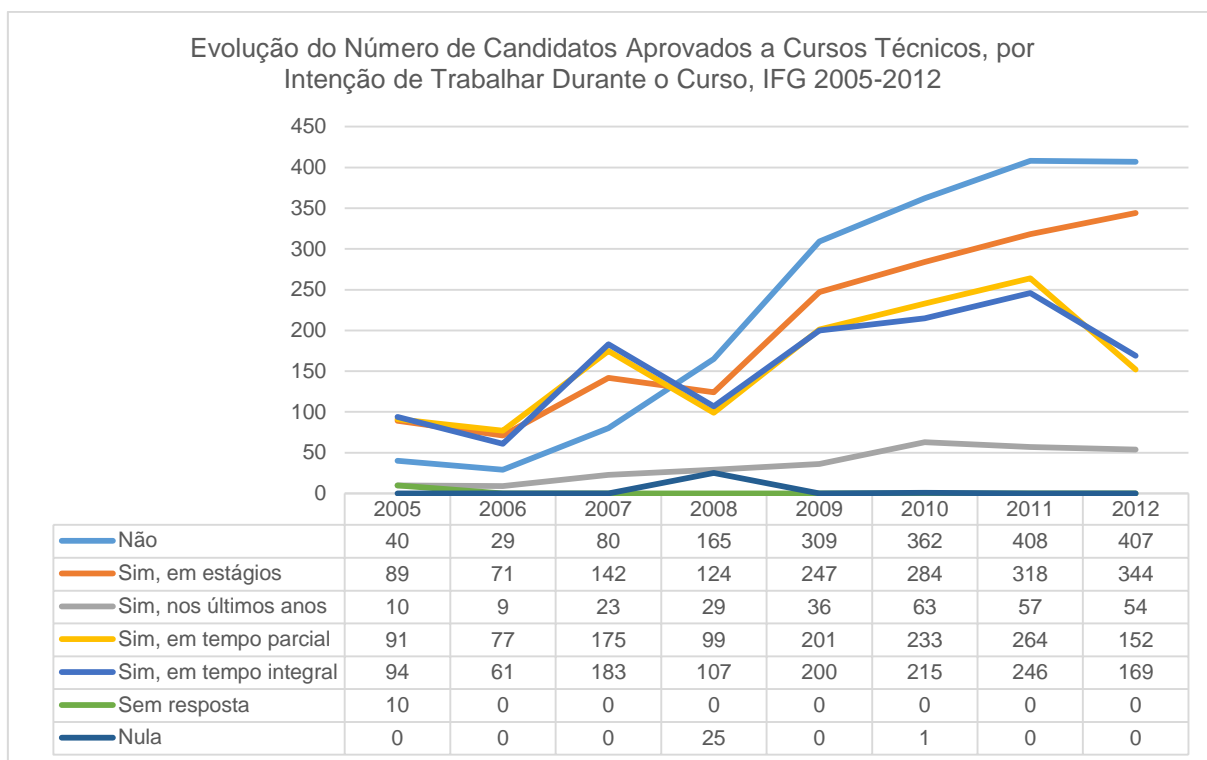


Gráfico 6 - Evolução do Número de Candidatos Aprovados a Cursos Técnicos, por Intenção de Trabalhar Durante o Curso, IFG 2005-2012.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

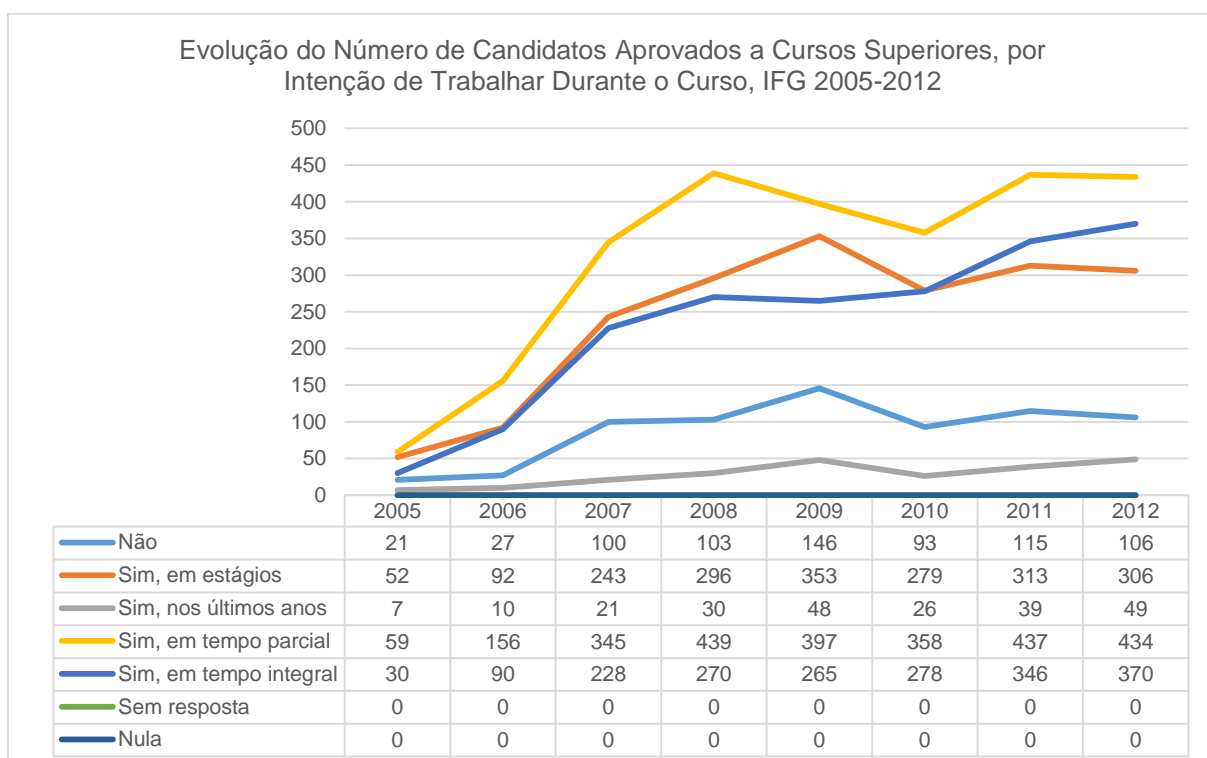


Gráfico 7 - Evolução do Número de Candidatos Aprovados a Cursos Superiores, por Intenção de Trabalhar Durante o Curso, IFG 2005-2012.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

Quanto à participação na vida econômica familiar, os dados do gráfico a seguir indicam que 7.033 candidatos em 2012 informaram que não trabalhavam. É importante observar que outra parcela significativa dos candidatos trabalha e tem alguma participação na vida econômica familiar.

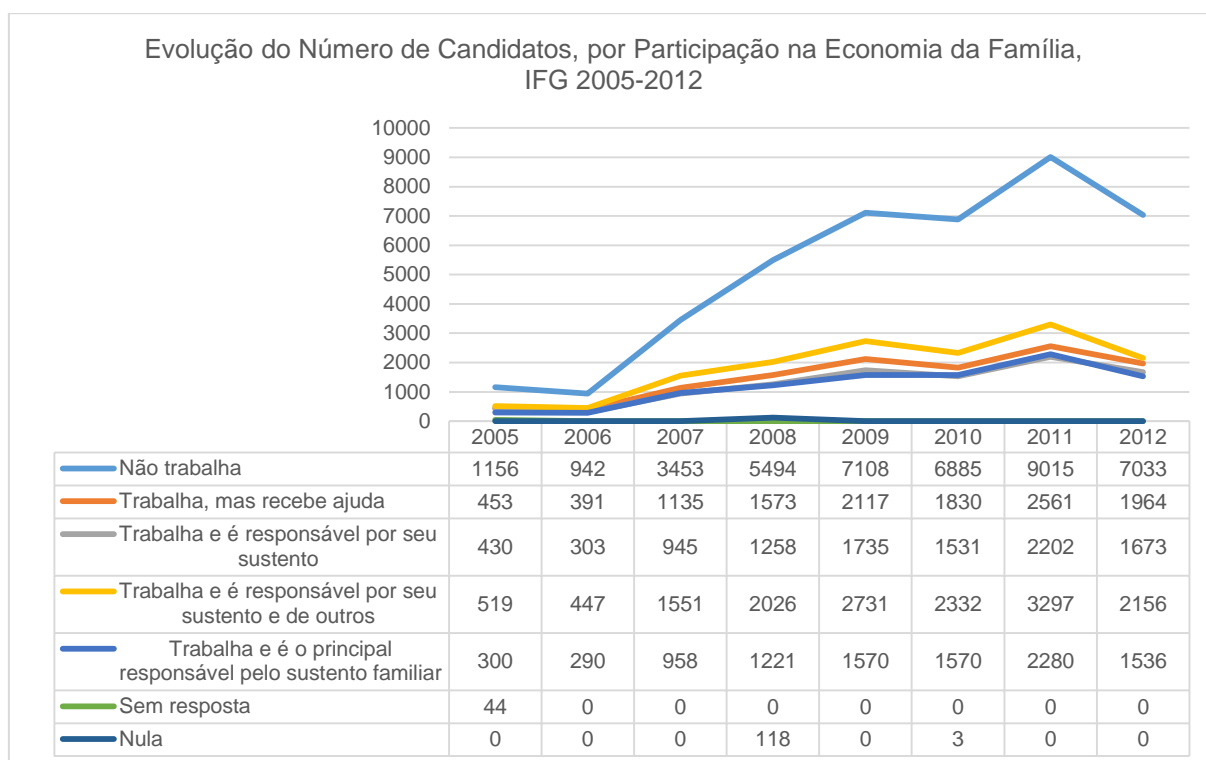


Gráfico 8 - Candidatos, por Participação na Economia da Família, IFG 2005-2012.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

Quando se filtram os dados em termos de aprovação, tem-se que a maioria dos aprovados a cursos técnicos declararam que não trabalham, o que poderia favorecer em seu desempenho (Gráfico 9). De outro lado, no que tange aos candidatos a cursos superiores, a maioria dos reprovados em 2012 declararam trabalhar e ter algum tipo de responsabilidade na economia familiar, conforme ilustra o Gráfico 10.

Não se pretende inferir que o fato de trabalhar é determinante para reprovação ou não, entretanto os dados demonstram que não se pode descartar esse fator na presente análise.

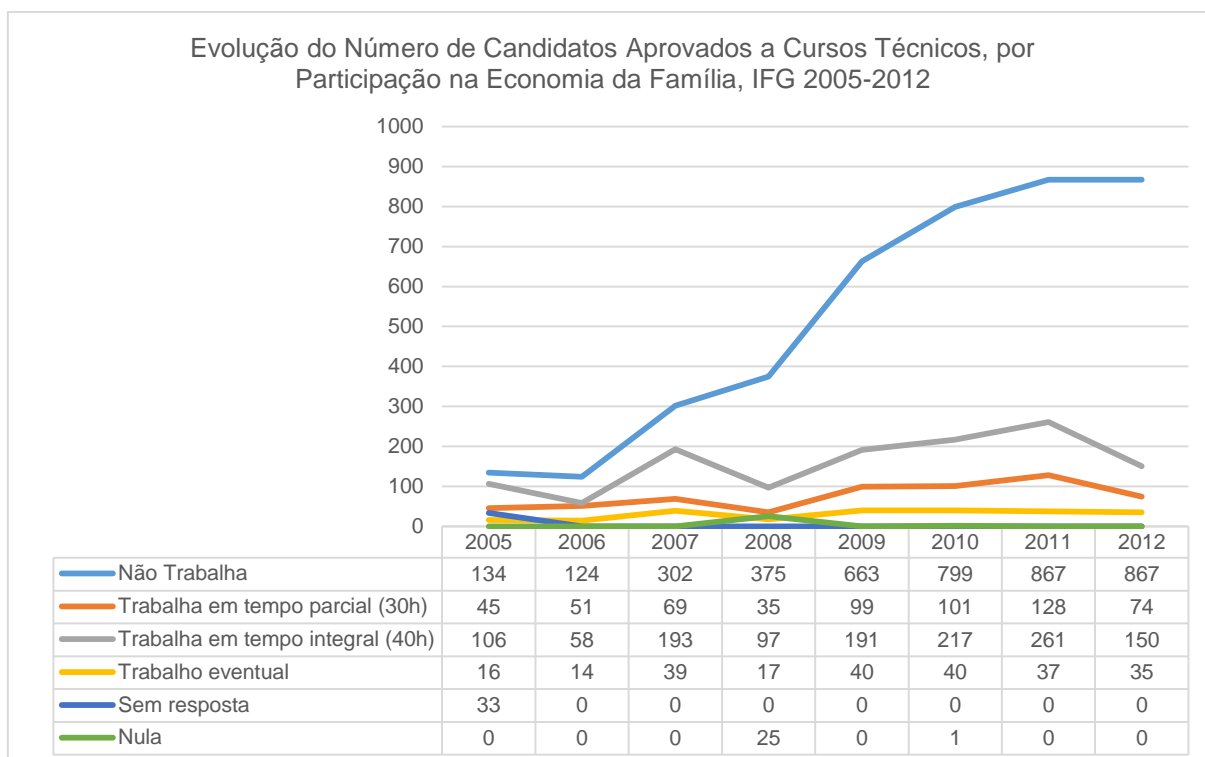


Gráfico 9 - Evolução do Número de Candidatas Aprovadas a Cursos Técnicos, por Participação Economia da Família, IFG 2005-2012.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

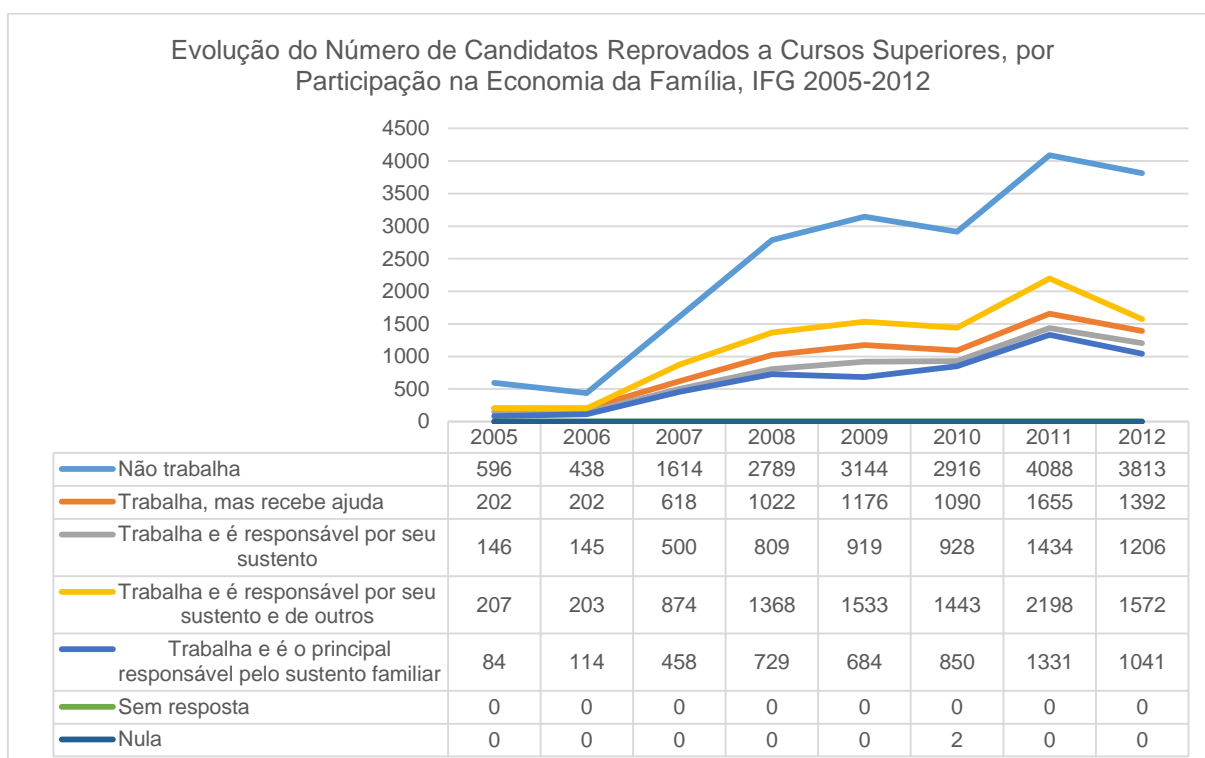


Gráfico 10 - Evolução do Número de Candidatas Reprovadas a Cursos Superiores, por Participação Economia da Família, IFG 2005-2012.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

O Gráfico 11 diz respeito à renda mensal familiar dos candidatos a processos seletivos do IFG. Fica evidente que a maioria dos candidatos se encontra em grupos familiares com rendas baixas ou intermediárias, a saber renda de até três salários mínimos e rendas entre três e seis salários mínimos. Os últimos dados disponíveis no SIDRA/IBGE a respeito da pesquisa de orçamento familiar, são do ano de 2008. Naquele ano, das 1.877.608 famílias pesquisadas no Estado de Goiás, 42% recebiam até três salários mínimos²² e 30,74% entre três e seis salários mínimos. No IFG, esses percentuais foram de 57,01 e 31,13%, respectivamente, superando o padrão estadual. Portanto, fica demonstrada a inserção de alunos pertencentes a famílias com renda baixa.

Novamente é dispensável a apresentação do gráfico referente aos candidatos aprovados, visto que reflete o perfil geral, com uma redução dos grupos com renda de até três salários mínimos e aumento do percentual de grupos com renda entre três e seis salários mínimos. De todo modo, o perfil característico segue o padrão geral.

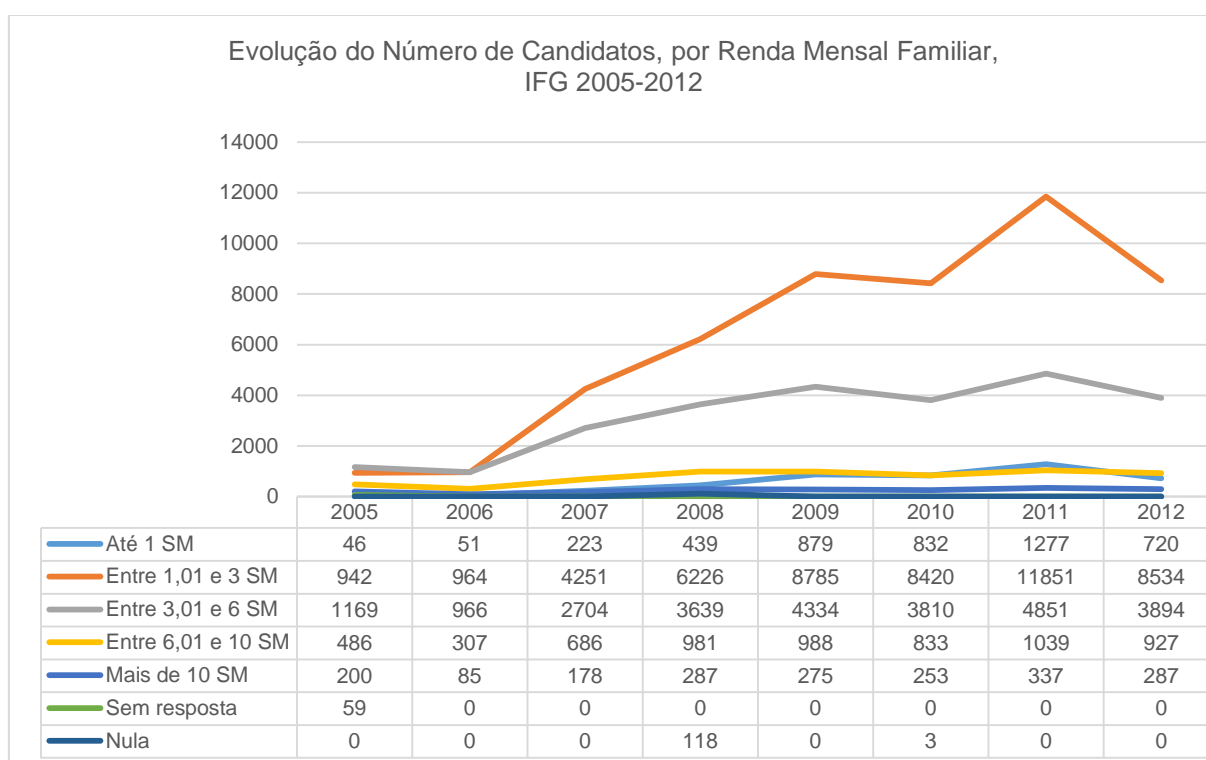


Gráfico 11 - Evolução do Número de Candidatos, por Renda Mensal Familiar, IFG 2005-2012.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

Conforme os dados do Gráfico 12, a maioria dos candidatos se declara parda (6.374 – 44,38%) ou preta (1.961 – 13,65%), visto que a soma dessas declarações somou 8.335

²² O Salário Mínimo em 2008 era de R\$ 415,00.

(58,03%) candidatos entre o total de 14.362 em 2012. A inclusão por cor ou raça no IFG está de acordo com a realidade estadual, visto que em Goiás 6,52% da população se declara preta e 50,01% parda, totalizando 56,53% de pretos ou pardos no Estado de Goiás, de acordo com dados do Censo Demográfico de 2010, acessados pelo SIDRA/IBGE.

Nessa pergunta houve um percentual expressivo de respostas nulas até o ano de 2007, que pode ser a não inclusão dessa pergunta em alguns processos seletivos, o candidato não responder ou marcar duas alternativas, ou outra inconsistência do sistema. Assim como em outros aspectos, é importante pontuar que os perfis dos candidatos aprovados e reprovados também seguem esse perfil geral.

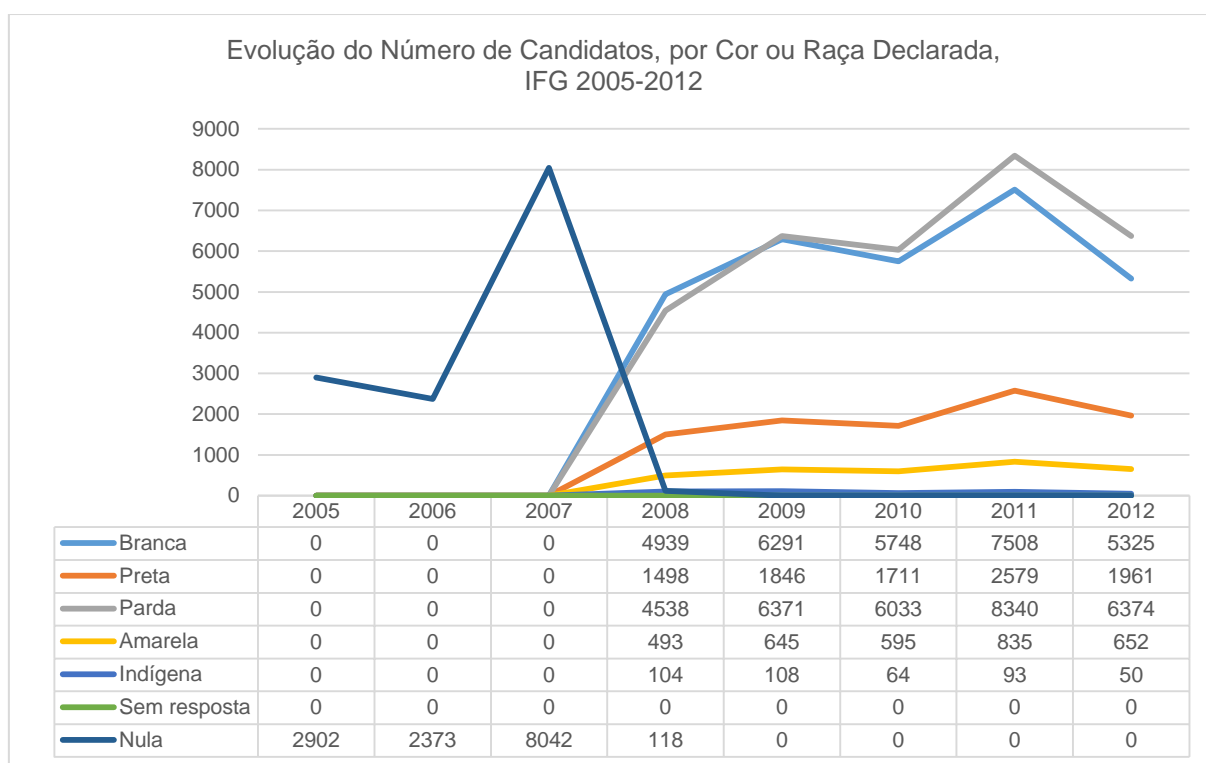


Gráfico 12 - Evolução do Número de Candidatos, por Cor ou Raça Declarada, IFG 2005-2012.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da GTI/IFG.

Em síntese, constata-se que a instituição pesquisada tem sido acessada por estudantes de grupos familiares com rendas baixas ou intermediárias, contrariando uma tendência de elitização econômica ou outro fenômeno semelhante. Ou seja, ainda permanece, tal como em seu princípio, o objetivo de formar as camadas mais pobres da sociedade.

Tendo em vista o perfil de estudantes no IFG e entendendo que este é uma realidade para outras instituições da Rede de EPCT atualmente, far-se-á uma análise comparativa entre o período inicial das instituições de formação técnica e os atuais Institutos Federais, tendo em

vista demonstrar que o caminho histórico percorrido por essas instituições, juntamente com os dados do estudo de caso, nos permite inferir uma delimitação mais bem definida para a Rede de EPCT. O capítulo seguinte, portanto, apresentará o significado desse perfil não elitizado, qual seja, a busca pela consolidação do subcampo da educação profissional brasileira.

3 A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: EM BUSCA DA CONSOLIDAÇÃO DESSA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO

Tendo como pano de fundo o histórico da educação profissional no Brasil, sobretudo a expansão recente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os apontamentos deste capítulo visam apresentar a busca pela consolidação da educação profissional no Brasil, por meio da expansão citada.

Ao apropriarmos do método de trabalho de Bourdieu, qual seja, utilizando sistematicamente suas noções/conceitos e também do *modus operandi* da teoria, especificamente, identificando o campo em estudo, classes, agentes envolvidos, estratégias, o entendimento de que os fenômenos estão em movimento contínuo etc. foi possível compreender que os períodos iniciais da educação profissional foram de importância significativa para o espaço em estudo, ficando claro também que as disputas em torno do domínio da educação profissional marcaram o direcionamento dessa modalidade de educação.

Inicialmente, no fim da década de 1960 e ao longo da década de 1970, as considerações de Bourdieu, apesar de impactantes, não foram bem recebidas no Brasil, e as referências ao autor foram incidentais e esporádicas, conforme Catani *et al.* (2001).

Catani (2001) também aponta um certo esquecimento do autor na virada da década de 1980 para a de 1990, muito em virtude da recepção que sua teoria recebeu nos anos anteriores. Também houve variados conflitos de análise e tentativas de acomodação do autor em um determinado campo, o que redundou, por exemplo, em considerá-lo um ‘crítico-reprodutivista’²³.

Foi somente a partir de meados da década de 1990 que Bourdieu passou a ter uma capilaridade maior e ser referenciado em análises mais diversificadas.

No decorrer da década de 1990 é possível encontrar no campo educacional brasileiro trabalhos inspirados no sociólogo francês procurando dar conta de uma vasta gama de objetos, indicando em muitos casos não apenas o uso de um ou outro utensílio conceitual desenvolvido por ele, mas a criativa incorporação de uma forma de fazer ciência. (CATANI *et al.*, 2001, p. 150)

²³ “A visão crítico-reprodutivista surgiu basicamente a partir das consequências do movimento de maio de 68, a chamada tentativa de revolução cultural dos jovens, que teve sua manifestação mais retumbante na França” (SAVIANI *apud* CATANI *et al.*, 2001, p. 146).

Sendo que “uma das marcas principais dessas apropriações é justamente o esforço de mobilização dos conceitos e dos modos de trabalho do autor para a análise de questões específicas do espaço da educação” (CATANI *et. al.*, 2001, p. 151).

Nogueira e Nogueira (2002), por sua vez, resumem a contribuição e os limites de Bourdieu da seguinte forma

A grande contribuição da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu foi, sem dúvida, a de ter fornecido as bases para um rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal. A partir de Bourdieu, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como frutos das diferenças naturais entre os indivíduos.

As limitações dessa abordagem, no entanto, se revelam sempre que se busca a compreensão de casos particulares (famílias, indivíduos, escolas e professores concretos). Bourdieu nos forneceu um importante quadro macrossociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. Esse quadro precisa, no entanto, ser completado e aperfeiçoado por análises (*sic*) mais detalhadas. Faz-se necessário, em especial, um estudo mais minucioso dos processos concretos de constituição e utilização do *habitus* familiar, bem como uma análise mais fina das diferenças sociais entre famílias e contextos de escolarização. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 34-35)

Tendo em vista que não se procederá com uma análise microssociológica, antes, buscar-se-á a compreensão do desenvolvimento do sistema de ensino brasileiro, focando na expansão da educação profissional, entende-se que o quadro analítico de Bourdieu contribuirá com esse objetivo.

A noção de campo para Pierre Bourdieu é definida como “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)” (BOURDIEU, 2003, p. 119).

Também partindo desse conceito, Hey (2008) aponta que o campo acadêmico “refere-se ao uso de um aparato institucional, até o presente assegurado pelo Estado brasileiro, que garante a produção e circulação dos produtos acadêmicos. No Brasil esse aparato envolve as universidades e as agências financiadoras (...)” (HEY, 2008, p. 15-16). Ainda que nesse trabalho Hey não parta da noção de campo, e sim de espaço²⁴, importa citar as ponderações que faz ao uso do conceito de campo acadêmico brasileiro:

²⁴ Hey buscou “estabelecer a estrutura do espaço de produção acadêmica em educação superior no Brasil, bem como explorar a lógica das lutas de concorrência nesse espaço” (2008, p. 17), portanto, um universo que contribui para a compreensão do campo acadêmico mais global.

Trabalhar com o constructo de campo acadêmico brasileiro pressupõe duas verdades relativas. A primeira, de que a visibilidade de sua consolidação já permite a tentativa de desvelar alguns de seus mecanismos constituintes, os jogos que lhe são inerentes e a relação com outros campos sociais. *Grosso modo*, ele já está solidificado, impõe padrões de produção, de circulação e possui força no mundo social global que possibilitam transformá-lo em objeto da própria pesquisa acadêmica. A segunda, de que é plausível operacionalizá-lo, tornando-o objetivo aos seus próprios integrantes e ao público, desde que a partir de um rigoroso processo de construção epistêmico-prático. Nesse processo, o papel do pesquisador assume importância decisiva para o distanciamento necessário em relação ao objeto e à reflexão científica. (HEY, 2008, p. 16)

De todo modo, identifica-se o que Bourdieu (2003) aponta na construção de seu conceito de campo, a saber, “que em qualquer campo descobriremos uma luta, cujas formas, específicas terão de ser investigadas em cada caso, entre o novo que entra e tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência” (p. 120).

E ainda, que “a estrutura do campo é um *estado* da relação de força entre os agentes ou instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores” (BOURDIEU, 2003, p. 120).

Nesse sentido, quando se percebe o avanço da educação profissional, seu ganho de capital no âmbito do campo educacional brasileiro, sobretudo a partir dos anos 2000, materializado com a expansão da Rede de EPCT, podemos inferir que há uma estratégia do campo educacional para que esse subcampo não usurpe a posição de outros subcampos e permaneça dependente às direções do campo. Essas inferências são comprovadas ao se limitar a quantidade de licenciaturas e bacharelados que um Instituto Federal pode oferecer (BRASIL, 2008) e ao amarrar programas e projetos à sua atuação institucional, tais como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Objetivamente, a Lei 11.892/2008 que institui a Rede Federal e cria os diversos Institutos Federais, estabelece em seu artigo 7º que estes podem atuar na pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, entretanto, devem oferecer no mínimo 50% do total de vagas no ensino técnico integrado ao ensino médio e 20% em licenciaturas. Portanto, tal abertura é limitada e restringe uma maior capilaridade dos Institutos sobre o espaço acadêmico, o que poderia gerar grande concorrência entre estes e as Universidades, ou ainda, no que tange as pós-graduações *lato sensu*, principalmente, concorrência com instituições da iniciativa privada.

Partindo de outro olhar, vê-se o avanço da educação profissional sobre outras modalidades de educação que não aquelas tradicionalmente oferecidas pelas instituições de sua Rede – educação técnica e tecnológica. Portanto, observa-se um aumento de capital do subcampo da educação profissional ao passar a oferecer licenciaturas e bacharelados, pois dessa forma passa a ter contato com outros espaços, tanto do campo educacional quanto de outros campos, expandindo sua atuação, acessando outras instâncias, tais como associações, conselhos de classe, órgãos de financiamento.

As análises que se seguem objetivam detalhar esse desenvolvimento, partindo do período embrionário da Rede, que considera-se fundamental nesse trabalho e saltando para o período atual da mesma. Esse exercício comparativo demonstrará que o projeto iniciado em 1909 vem se consolidar com a expansão da Rede de EPCT, delimitando cada vez mais as fronteiras desse subcampo.

3.1 O Período Embrionário da Educação Profissional no Brasil: A Ausência de Capital para a Formação de um Campo

A educação profissional estava organizada de forma dispersiva, fragmentária e, portanto, apresentava pouco desenvolvimento em seu início. Ora, nesse período inicial, que delimitamos entre 1909 e 1930, predominava a economia agroexportadora, cuja característica do poder era o coronelismo latifundiário (IANNI, 1977; MACHADO, 1982). Neste contexto, a educação profissional era oficialmente destinada aos “desfavorecidos da fortuna”²⁵, visando afastá-los da ociosidade ignorante. (BRASIL, 1909)

Transformações no modelo agrário-exportador vão se iniciar substancialmente na virada da década de 1910 para 1920. Com a crise do setor cafeeiro, principal setor de exportação da época, o país se vê direcionado a industrializar-se, entretanto, ainda se encontrava muito arraigado às concepções do modelo vigente, a indústria não contava com disponibilidade de crédito, de mão de obra qualificada e de incentivos governamentais. Essas e outras insatisfações culminaram com a Revolução de 1930, chefiada por Getúlio Vargas. (MACHADO, 1982; IANNI, 1977))

Também em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, abrindo uma possibilidade de avanço para o ensino técnico (MEC, 2008, MACHADO, 1982). Ainda assim

²⁵ Um importante texto de Bourdieu a respeito da desigualdade de oportunidades é *A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: CATANI, Afrânio & NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998. p. 39-64.

permanecia o caráter dual da educação, em que fica clara a divisão entre o ensino destinado aos menos favorecidos – portanto, o ensino técnico industrial – e o ensino destinado aos estudantes que visavam ingresso no ensino superior, notadamente oriundos das elites – portanto, um ensino enciclopédico, intelectualista etc. (MACHADO, 1982)

É especialmente importante elencar as classes envolvidas no contexto de disputas em estudo. Aqui não se tem uma pretensão exaustiva, ao contrário, se caracteriza como um exercício com vistas à compreensão das dinâmicas pela dominação em torno do campo educacional. Desta forma, justifica-se a opção de não analisar a elite política e também a elite religiosa e, ainda de, didaticamente, estudar separadamente a oligarquia agrária e a burguesia industrial, ainda que a primeira tenha percebido que o sistema não se sustentaria e cuidou para, lentamente, adquirir capital também nas indústrias. Portanto, há um contexto complexo em que um agricultor possuía uma indústria também. Tais questões podem ser alvo de estudos mais aprofundados.

Para essa breve análise consideram-se os movimentos de conservação e transformação no campo. No que tange a conservação, a classe ou um agente dominante tende a agir para sua manutenção como dominante e quanto a transformação, uma classe ou um agente novo ou entrante em um dado campo é ‘supostamente’ um ator que busca por mais capital para, assim, assumir a condição de dominante. Assim, interessa-nos aqui apenas o entendimento do campo como espaço de disputa em movimento e não estático. (ORTIZ, 1983; BOURDIEU, 1983a)

É notável a presença da oligarquia agrária nas tomadas de decisão, haja vista que no período em questão prevalece a economia agroexportadora; portanto, a economia brasileira era quase que completamente dependente do sucesso dessa classe, que se interessava em que o sistema vigente se perpetuasse. Entretanto, com as dificuldades de exportação, sobretudo devido à 1ª Guerra Mundial, a classe agrária sofre um baque e, conseqüentemente, a economia brasileira se direciona à industrialização com vistas a produzir alguns bens de consumo que até então eram importados (MACHADO, 1982; IANNI, 1977). De todo modo, pode-se identificar essa classe como a que possuía uma posição legítima e, portanto, determinava o *habitus*²⁶ à época.

²⁶ De modo geral, *habitus* é o encontro das diversas influências que um agente recebeu, seja na família, escola, grupo religioso, social etc. e que, de certa forma norteia seu procedimento, com seu modo de ser atual. Ainda que novas disposições possam modificar estruturas em tal agente, dificilmente anulará essas estruturas, pois elas funcionarão como estruturadoras das seguintes.

O conceito clássico de *habitus* para Bourdieu é: “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação

Nesse contexto, portanto, começou a se fortalecer uma burguesia industrial, que esperava no sistema de educação profissional a formação de mão de obra voltada para a indústria emergente e que marcasse as divisões entre as classes, ou seja, apenas as camadas menos favorecidas acessariam as escolas técnicas. É justamente esta última classe, o proletariado, que tem expectativas positivas em relação à educação profissional, pois com o início da complexificação da divisão social do trabalho, esta classe se interessa em qualificar-se para o acesso ao emprego, ainda que limitado a atividades operacionais.

Há também o surgimento de camadas intermediárias, quais sejam, as burguesias comercial e financeira, funcionários públicos, militares e intelectuais. Classes que lograram acumular um pequeno capital financeiro no contexto de urbanização e que se interessavam pela manutenção de seu capital ou mesmo obter alguma ascensão social.

A despeito das demais classes envolvidas, considerar-se-á para análise apenas as estratégias das oligarquias agrárias e da burguesia industrial, por serem as mais destacadas no período em estudo e retratarem mais emblematicamente o jogo pelo poder. Ressalta-se ainda que os interesses da burguesia industrial em relação à educação profissional são sobretudo importantes para o objetivo deste trabalho, mais especificamente, importava à burguesia industrial que a estrutura de poder fosse reorientada em seu favor e que a educação profissional funcionasse como um sistema de formação de mão de obra operacional a serviço da indústria emergente. (MACHADO, 1982)

As estratégias que cada classe buscou executar tinham em vista o contexto no qual se encontravam. Aqui é necessária a apresentação de alguns números: entre 1907 e 1920 o número de estabelecimentos industriais triplicou, passando de 3.258 para 13.336; o número de operários, por sua vez, apresentou um aumento de 84%, quando chegou a 276.000 operários em 1920; por fim, o capital industrial saiu de 666 mil contos de réis para 1.816.000, segundo Ribeiro (1979). Portanto, as oligarquias agrárias necessitavam incrementar sua atividade. Entretanto, devido à crise do exterior, tal manobra não era possível. A burguesia industrial, ao contrário, buscava formas de manter o capital adquirido e aumentá-lo. De todo modo, também se viam impossibilitadas, pois sua fonte de capital também dependia da exportação agrícola, que estava em baixa. (IANNI, 1977; MACHADO, 1982)

Dessa situação, identifica-se uma primeira estratégia: indivíduos ligados ao setor agrícola passaram a investir também no setor industrial (MACHADO, 1982). Notadamente, foi uma estratégia de manutenção da posição de poder, ainda que se deslocando lentamente

organizadora de um regente” (BOURDIEU, 1983b, p. 61). Portanto, o *habitus* produz e reproduz sentidos das ações do sujeito, tendendo a reproduzir (conservar) os sentidos dos quais ele fora receptor. (ORTIZ, 1983)

para outro campo. Esse esforço por se manter na disputa pela posição também demonstra uma *illusio*, um gosto pelo jogo, e é esse gosto que mantém o campo dinâmico.

De outro lado, a burguesia industrial, em fortalecimento, e tendo como vantagem a necessidade de industrialização do país, tendo em vista suprir as demandas emergenciais não mais atendidas pela importação (IANNI, 1977; MACHADO, 1982), buscou reorientar as dinâmicas de poder. É nesse contexto que ocorre a chamada Revolução de 1930, em que

As classes e setores sociais que se opunham à ordem vigente se unem em torno da Aliança Liberal e desencadeiam um movimento, em outubro de 1930, que significa não só a liquidação da hegemonia fundiária, mas o lançamento das bases do domínio da burguesia industrial no Brasil. (MACHADO, 1982, p. 32)

A Revolução, portanto, materializa um momento em que “vários setores se polarizam contra um dos setores dominantes representado pelos cafeicultores, com o objetivo de conseguir uma mudança na orientação” (RIBEIRO, 1979, p. 92) do poder vigente.

O Quadro 2 a seguir apresenta algumas das classes que podem ser identificadas em torno da educação profissional, seu capital acumulado e o interesse que tinham na educação profissional.

Quadro 2 – Classes Envolvidas em torno do Subcampo da Educação Profissional

Classe	Capital Acumulado	Interesse na Educação Profissional
Oligarquias Agrárias	Financeiro (Latifúndio); Poder Tradicional; Poder Legal.	Manutenção da ordem social.
Burguesia Industrial	Financeiro (Indústrias); Poder Legal.	Formação de Mão de Obra para Indústria.
Classes Intermediárias em Ascensão (Burguesias Comercial e Financeira, funcionários públicos, militares e intelectuais)	Pequeno capital financeiro; Trabalho (intermediário)	Manutenção; Ascensão.
“Desfavorecidos da Fortuna” (Proletariado)	Força de Trabalho não qualificada (execução).	Acessar empregos.

Fonte: Elaborado por SILVA, Maxmillian L.

3.2 A Expansão da Rede de EPCT: Estratégia de Consolidação do Subcampo da Educação Profissional no Brasil

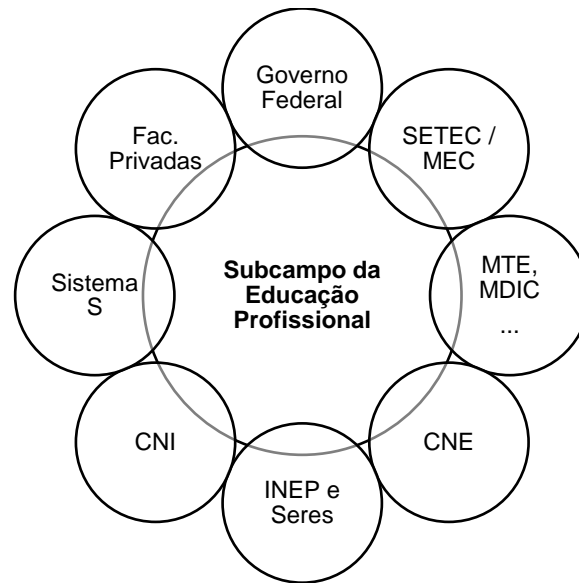
O tópico 1.6 apresentou a expansão recente da Rede de EPCT no Brasil. Tendo em vista aquelas informações proceder-se-á com um detalhamento, ainda que *en passant*, das disputas entre os agentes envolvidos, as estratégias, enfim, a dinâmica de consolidação do subcampo da educação profissional.

De imediato, é imperativo referenciar o principal agente interessado na educação profissional brasileira: o Governo, aqui entendido como as Secretarias e Ministérios diretamente ligados a questão em estudo, a saber Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Esse agente possui, entre outras formas de capital, o poder legal, materializado em leis, decretos e portarias que possam direcionar determinado campo em um sentido tal que esteja adequado aos planos e projetos governamentais.

Cita-se ainda, os diversos Ministérios do Governo Federal, podendo destacar o Ministério do Trabalho (MTE) e o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), tendo em vista a formação para o trabalho exercida pelos Institutos Federais; o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão independente, competente para “emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões relativas à educação, por iniciativa própria ou em resposta a solicitações apresentadas pela Assembleia da República e pelo Governo” (CNE, 2015); a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres); o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); a Confederação Nacional das Indústrias (CNI); assim como outras instituições, tais como aquelas do Sistema S.

Essas vinculações são ilustradas a seguir e também não têm caráter exaustivo, mas apontam para a presença de diversos agentes em contato com o subcampo da educação profissional, que além de desenvolverem competências em seus espaços específicos influenciam o comportamento de outros espaços a partir de seus interesses. Ora, os campos sociais são atravessados por interesses de classe.

Figura 2 – Agentes em torno do Subcampo da Educação Profissional



Fonte: Elaborado por SILVA, Maxmillian L.

A Figura 3, por sua vez, foca na apresentação das principais ações governamentais em torno da educação profissional brasileira. Conforme já fora referenciado no histórico, nota-se a presença do Pronatec e da Bolsa Formação, além da expansão da Rede de EPCT e outros programas relacionados com a educação profissional.

Figura 3 – Ações Governamentais em torno do Subcampo da Educação Profissional



Fonte: Elaboração própria a partir de MEC (2013b).

A Expansão da Rede, que passa pela criação dos Institutos Federais, o aumento no número de câmpus, vagas etc. é uma ação entre, pelo menos seis outras ações, conforme demonstrado na Figura 3. Desta forma, é importante citar o Programa Brasil Profissionalizado, criado em 2007 com o objetivo de fortalecer as redes de educação profissional e tecnológica dos estados. A partir do mesmo ano vem sendo estruturada a Rede e-TEC Brasil, que visa a oferta de educação profissional e tecnológica à distância. (BRASIL. MEC, 2015)

Já no ano de 2008 foi firmado acordo do Governo Federal com o Sistema S, de tal forma que esse Sistema passou a oferecer cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) a partir de financiamento público. Em seguida, cita-se a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que pode ser acessada para financiamento individual (Fies Técnico) ou para empresas investirem na formação de trabalhadores (Fies Empresa), ambas na modalidade educação profissional, cujo foco são cursos técnicos de nível médio e cursos FIC de no mínimo 160 horas. (BRASIL. MEC, 2015)

A Bolsa-Formação, por sua vez, pode ser acessada no âmbito do Pronatec e se refere à oferta de cursos gratuitos nesse programa. As modalidades contemplam cursos de curta duração, com 160 horas ou mais, para beneficiários do seguro-desemprego e outros programas de inclusão produtiva do Governo (Bolsa-Formação Trabalhador) ou cursos de maior duração, técnicos ou subsequentes, com 800 horas ou mais (Bolsa-Formação Estudante). (BRASIL. MEC, 2013b)

Por fim, assim como na análise do tópico anterior, proceder-se-á com o levantamento de algumas classes que podem ser identificadas na dinâmica pelo direcionamento do subcampo da educação profissional, tais como empresários/industriais, empresários do agronegócio, classes intermediárias (funcionários públicos; pequeno e médio empresários; intelectuais; profissionais liberais) e o trabalhador comum com baixos salários e, normalmente, cujo trabalho se identifica mais com tarefas de execução (esse trabalhador também se encontra em posição socioeconômica pouco privilegiada, identificando-se em certa medida com os “desfavorecidos da fortuna” do período inicial da educação profissional).

A despeito do conflito de interesses entre essas classes identificadas, importa observar que a educação profissional aumentou seu capital no campo educacional brasileiro. Alguns pontos corroboram esse apontamento, tais como:

- Possuir um ministério específico no âmbito governamental;
- Possuir conselho específico (o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif));

- As instituições da Rede de EPCT são autarquias federais;
- Aumento significativo do número de instituições;
- Oferta de licenciaturas, bacharelados e cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*;
- Possuir legislação própria que define claramente suas possibilidades e limites de atuação (Lei 11.892/2008).

Ora, até o ano de 1930, as questões ligadas à educação estavam vinculadas ao Ministério da Justiça, assim como as EAAs estavam vinculadas ao Ministério da Agricultura. Mesmo com a criação do Ministério da Educação, a pasta era dividida com as competências relacionadas à saúde, tendo em vista que fora criado sob a designação de Ministério da Educação e Saúde Pública. Somente em 1995 que o ministério passou a se ocupar exclusivamente da educação, tendo em vista a criação do Ministério da Saúde em 1953, e do Ministério da Cultura em 1985.

O Conif, por sua vez, criado em 2009, é um espaço destinado à “discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação” (CONIF, 2015).

E ainda, conforme já fora apontado, o processo de desenvolvimento e expansão recente da Rede Federal trouxe outros avanços; em 1959, quando as Escolas são transformadas em Escolas Técnicas Federais, há juntamente sua transformação em autarquias federais, tal processo conferiu autonomia didática, pedagógica, para criação ou extinção de cursos; por fim, cita-se a legislação própria que cria e orienta a atuação das instituições integrantes da Rede Federal, a Lei 11.892/2008, que por sua vez, estabelece os percentuais admitidos para cada nível de ensino, permitindo, inclusive a atuação na pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Uma leitura rápida poderia tender ao entendimento de que há um movimento de ‘autonomização’ da educação profissional. Entretanto, não se pode dizer que tal espaço tenha se consolidado a ponto de poder ser tratado como um campo independente no âmbito educacional brasileiro, mesmo a partir da expansão da Rede de EPCT. O que se tem, observadas as questões anteriores – legislação (Lei 11.892/2008), agentes envolvidos, classes, ações em torno do subcampo em estudo – é justamente o estabelecimento de fronteiras claras para a atuação deste subcampo da educação profissional, seja no âmbito do campo educacional ou no seu contato com outros campos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou demonstrar a quem a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem servido. Para tanto, foi necessário passar pelo histórico de formação das instituições que se ocupam da educação profissional no Brasil, culminando com a formação da referida Rede e sua recente expansão; e, de igual modo, visualizar seu atual estágio, tendo em vista a constatação de que sua expansão representa um movimento de consolidação de um espaço da educação profissional no âmbito do campo educacional brasileiro.

Ora, o campo educacional brasileiro sempre reservou a educação profissional à formação das camadas pobres para o trabalho. Entretanto, os anos 1990 marcaram uma elitização das instituições de educação profissional, mantidas pela União, tendo em vista sua qualidade superior à daquelas sob responsabilidades dos estados. Desta feita, fez-se um novo movimento para que o direcionamento de tais instituições não se desviasse. E novamente a clientela da educação profissional eram aqueles que não tinham possibilidades de seguir estudos em nível superior ou que se interessassem/necessitassem acessar mais rapidamente o mercado de trabalho.

Ficou visível que a educação brasileira foi marcada pela dualidade estrutural em que às classes menos favorecidas era reservada a educação profissional, direcionada para atividades de execução, e às classes dominantes era assegurada a educação acadêmica, com vistas ao acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, a postos de trabalho superiores.

Tal realidade foi marcante no período embrionário da atual Rede de EPCT, que delimitamos até o ano de 1930, e em seus antecedentes. Naqueles contextos a própria legislação declarava o direcionamento dessa modalidade de ensino aos escravos e, depois, aos desfavorecidos da fortuna e, desta forma, desde os homens livres pobres às classes favorecidas, em seguida, se afastavam dessa modalidade de educação para não serem identificadas com as atividades de execução.

Mesmo a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930 não foi capaz de inibir esse dualismo, ao contrário, manteve-o reestruturando o sistema educacional nesse sentido, ainda que com discurso em contrário. O estabelecimento de uma burocracia de Estado, a industrialização, o desenvolvimento econômico, enfim, o contexto dos anos 1930 em diante, demandava uma atuação forte na educação profissional com vistas à formação de mão de obra qualificada para o setor industrial em crescimento.

Igualmente importante era o fato de que os egressos da educação profissional não poderiam acessar cursos superiores, tendo em vista que o grau técnico não era equivalente ao ensino secundário regular. Tal equivalência só veio se dar em 1961, ainda que sob críticas, pois os currículos eram sobretudo diferentes, dando poucas chances reais dos egressos do ensino técnico passarem nos exames de seleção, concorrendo com egressos do ensino secundário que recebiam uma carga muito maior dos conteúdos que eram cobrados nas seleções.

Durante o regime militar (1964-1985) ressalta-se a posição estratégica dos técnicos formados pelas então Escolas Técnicas Federais, que se encontravam entre os planejadores da produção e os trabalhadores do chamado ‘chão de fábrica’. Essa posição de intermediários dos interesses da indústria, portanto, era controlada desde sua formação na escola.

A partir dessas observações, nota-se que o dualismo estrutural da educação permanece arraigado nas práticas de ensino, entretanto, não mais formalmente declarado, a exemplo das modificações oriundas da Lei 5.692/1971: a passagem de todos os estudantes do segundo grau por algum tipo de profissionalização, por exemplo, instituída por essa lei, ocultava a intenção de que àqueles que não tivessem condições de continuar sua formação o ensino técnico fosse o ponto final dos estudos. Essa chamada formação profissional compulsória só veio ser extinta em 1982, por meio da Lei 7.044 daquele ano.

Fica demonstrado também que o modelo de planejamento, sobretudo, o planejamento direcionado ao ensino profissional não buscou independência, por outro lado, se submeteu à atuação internacional na concepção das reformas de ensino levadas a cabo principalmente por meio dos acordos MEC-USAID.

Nos anos 1980 e 1990 aconteceram processos de transformação, sobretudo, no contexto urbano, tais como, desemprego, recessão econômica, urbanização exacerbada, aumento da violência. Esses e outros fatores foram determinantes para as políticas de formação profissional daquele período, haja vista os diversos programas governamentais instituídos, por exemplo, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), e a Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que transformava gradativamente as Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs.

A atual Rede de EPCT é herdeira desses processos e influências na sua concepção. Ainda que atualmente figurem a oferta de engenharias, portanto, promovendo a formação de profissionais direcionados a postos de trabalho de alta complexidade, e de licenciaturas, portanto, oferecendo uma bagagem significativa de cursos de formação de professores (com

prioridade para as áreas de ciências e matemática, segundo a Lei 11.892/2008) questiona-se, como se verá no fechamento dessas considerações, a respeito do direcionamento e função da educação profissional enquanto modalidade de ensino.

O histórico da Rede de EPCT demonstra ganhos significativos em sua organização, quais sejam, a transformação das instituições em autarquias federais, a expansão recente do número de câmpus, sobretudo nas regiões do interior do país, o aumento do leque de cursos oferecidos e sua equiparação com as universidades federais, conferindo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Desta forma, entende-se que a educação profissional se encontra ainda mais em uma posição estratégica para o desenvolvimento do país. Entretanto, não somente como mera formadora de mão de obra para o mercado de trabalho, mas poderia atuar no desenvolvimento regional, na formação omnilateral do ser humano, bem como na orientação das diretrizes e do planejamento educacionais almejados para o fortalecimento de seu papel social.

Ao lado dessas constatações, a análise dos dados a respeito dos candidatos a processos seletivos do IFG demonstrou que a instituição contempla, numericamente, uma série de questões pertinentes à uma educação socialmente inclusiva e responsável. Objetivamente: a maioria dos candidatos inscritos e aprovados em seus câmpus é residente no próprio município em que tal câmpus se localiza; é oriunda de escolas públicas; é integrante de famílias com renda baixa a intermediária; é preta ou parda; e tem alguma participação na vida econômica familiar.

Assim, ao cruzar o desenvolvimento histórico da Rede de EPCT com um caso típico da expansão recente dessa Rede, o Instituto Federal de Goiás, juntamente com as contribuições teóricas de Bourdieu, sobretudo sua teoria dos campos, foi possível realizar ao menos duas afirmações: **i)** tem se promovido a consolidação da educação profissional enquanto um subcampo claramente delimitado, a partir da expansão recente da Rede de EPCT e programas relacionados e **ii)** esse espaço está fortemente direcionado à formação de camadas menos favorecidas das localidades próximas à da instalação de suas instituições vinculadas.

Entretanto, diante dos dados numéricos construídos e dos achados teóricos em relação a sua consolidação no interior do campo educacional brasileiro, pretende-se continuar a aprofundar o estudo deste problema de pesquisa. Agora seria possível, por exemplo, questionar a qualidade dessa educação ofertada pelo IFG em sua expansão: ela leva à emancipação do aluno enquanto ser social, ou limita-se a repassar uma instrumentação técnica com vistas a geração de trabalho e renda e sua inclusão subalterna? Ou seja, após um século

atende-se, enfim, ao seu público alvo, conforme reza sua própria Lei de criação, e limita-se a vincular essa emancipação à perspectiva estritamente socioeconômica²⁷?! De igual modo, em outros trabalhos, seria importante tomar conhecimento a respeito dessa qualidade da educação nos IFs atualmente, questionando: a qualidade procurada pelas elites nas décadas de 1980 e 1990, como uma plataforma de acesso ao ensino superior, está mantida, agora em que se nota um perfil mais popular em tais instituições?

Os dados produzidos para essa dissertação não possibilitam respostas a essas inquietações, tendo em vista que se limitaram a uma primeira análise da expansão da Rede de EPCT, a partir de seu histórico, sua atuação recente, e do perfil dos candidatos a processos seletivos. Pesquisas posteriores, que contemplem questionários e/ou entrevistas com gestores, professores, servidores técnico-administrativos e alunos poderão demonstrar a natureza e qualidade da educação oferecida pela instituição pesquisada, bem como proceder uma análise mais apurada dos programas relacionados.

²⁷ Conf. inciso V, Art. 7º da Lei 11.892/2008: “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;” (BRASIL, 2008)

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Orlando. La Alianza para el Progreso y la Promoción del Desarrollo en América Latina. **Revista Afuera**. n.º 9. 2010. Disponível em:

<<http://www.revistaafuera.com/articulo.php?id=110&nro=9>> Acesso em: 10 jun. 2014.

BOURDIEU, Pierre. Trabalhos e Projetos. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983a. p. 7-35.

_____. Esboço de Uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983b. p. 46-81.

_____. Algumas Propriedades dos Campos. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 119-126.

_____. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, Afrânio & NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998. p. 39-64.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de Novembro de 1937)**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm> Acesso em: 17 jul. 2013.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de Setembro de 1946)**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm> Acesso em: 14 ago. 2013.

_____. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 29 ago. 2013.

_____. **Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1942b. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 04 nov. 2013.

_____. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 29 ago. 2013.

_____. **Decreto n.º 5.224, de 01 de outubro de 2004**. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm> Acesso em: 13 abr. 2015.

_____. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900->

1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 08 jul. 2013.

_____. **Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930.** Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1930. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 04 nov. 2013.

_____. **Decreto n.º 24.558, de 3 de julho de 1934.** Rio de Janeiro: Senado Federal, 1934. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=35527>> Acesso em: 04 nov. 2013.

_____. **Decreto-lei n.º 1.238, de 2 maio de 1939.** Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1238-2-maio-1939-349345-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 04 nov. 2013.

_____. **Decreto-lei n.º 4.073, de 30 janeiro de 1942.** Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1942a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 04 nov. 2013.

_____. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em: 04 nov. 2013.

_____. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. **Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Brasília: Presidência da República, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm> Acesso em: 06 jun. 2014.

_____. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 04 nov. 2013.

BRASIL. MEC. **Portaria n.º 1.005, de 10 de setembro de 1997.** Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf> Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. **Histórico da Educação Profissional.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. **Institucional.** 2013a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1164> Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. 2013b. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/>> Acesso em: 16 out. 2013.

_____. **Portal MEC**. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 15 fev. 2015.

BRASIL. MEC. SETEC. **Concepções e Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (Política da EPT 2003-2010)**. Painel Setorial, Inmetro: 2009. Disponível em: <http://www.inmetro.gov.br/painelsetorial/palestras/Luiz_Augusto_Caldas_Pereira_Concepcoes_Diretrizes.PDF> Acesso em: 06 jun. 2014.

_____. **Expansão da Rede Federal**. 2015. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em: 19 mai. 2015.

BRASIL. CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE GOIÁS. CEFET-GO. **Relatório da Gestão 2007**: Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás. Goiânia-GO: CEFET-GO, 2008. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/proad/images/downloads/relatorio/2007/relatorio_de_gesto_2007.pdf> Acesso em: 13 nov. 2014.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. IFG. **Instituição**. 2014. Disponível em: <<http://ifg.edu.br/index.php/instituicao>> Acesso em: 13 nov. 2014.

CAMPELLO, Ana Margarida. **Curso Pró-técnico no CEFET/RJ – desafios e contradições da democratização do acesso às escolas técnicas federais**. Ensaio: aval. pol. públ. educ (online). 2002, v. 10, n. 36, p. 341-356. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v10n36/v10n36a06.pdf>> Acesso em: 16 fev. 2015.

CATANI, A. M. *et alli*. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.) **Sociologia Para Educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p. 127-160.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. CONIF. **Institucional**. 2015. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/institucional/o-conif.html>> Acesso em: 15 fev. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CNE. **Missão**. 2015. Disponível em: <<http://www.cnedu.pt/pt/apresentacao/missao>> Acesso em: 15 fev. 2015.

CUNHA, Luiz Antonio. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília-DF: FLACSO, 2005a.

_____. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília-DF: FLACSO, 2005b.

_____. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília-DF: FLACSO, 2005c.

FAUSTO, Boris. Revolução de 1930. In: _____. **História do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 29, n. 1, 69-96, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p69/19410>> Acesso em: 03 jun. 2014.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. 1º Volume. Rio de Janeiro, 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; MAGALHÃES, Ana Lucia. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico: Expressão de um Conflito de Concepções de Educação Tecnológica. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (orgs.) **A Formação do Cidadão Produtivo** – a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006. p. 139-150. Disponível em: <<http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/004669>> Acesso em: 16 mar. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**. [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 1087-1113. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>> Acesso em: 19 mai. 2015.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. FGV. **Gustavo Capanema**. FGV, 2001. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/gustavo_capanema> Acesso em: 14 fev. 2015.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O Fio da História: A gênese da formação profissional no Brasil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23, 2000. Caxambu-MG. **Anais Eletrônicos**. Caxambu-MG: 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>> Acesso em: 17 mai. 2013.

GRAMSCI, Antonio. A Formação dos Intelectuais. In: _____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. p. 3-23.

HEY, Ana Paula. **Esboço de uma Sociologia do Campo Acadêmico**: a educação superior no Brasil. São Carlos: UFSCAR; FAPESP, 2008.

IANNI, Octavio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

IF GOIANO. **O Instituto**. Goiânia: 2015. Disponível em: <http://www.ifgoiano.edu.br/home/?page_id=13r> Acesso em: 14 abr. 2015.

KING, Gary; KEOHANE, Robert; VERBA, Sidney. **Designing Social Inquiry**: scientific inference in qualitative research. 3 ed. Nova Jersey – EUA: Princeton University Press, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. **Planejamento e Educação no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Marcos Ricardo de. Pronatec-Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: Uma Crítica na Perspectiva Marxista. Seminário do Trabalho: Trabalho e Políticas Sociais no Século XXI, VIII, 2012. Marília-SP. **Anais Eletrônicos**. Marília-SP: UNESP, 2012. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/pronatec.pdf>> Acesso em: 21 out. 2012.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

MACHADO, Flávia Pereira; PIRES, Luciene Lima de Assis; BARBOSA, Walmir. Entre artífices, técnicos e industriários: trajetórias de ensino e de trabalho no IFG (1930-1990). In: BARBOSA, W; *et. al.* (Org.). **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no Tempo: Conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990**. Goiânia-GO: Editora IFG, 2015 (no prelo).

MARX, Karl. Introdução à Contribuição à Crítica da Economia Política. In: MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 237-272

NEY, Antonio Fernando Vieira. A Reforma do Ensino Médio Técnico: Concepções, Políticas e Legislação. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (orgs.) **A Formação do Cidadão Produtivo – a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006. p. 259-281. Disponível em: <<http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/004669>> Acesso em: 16 mar. 2015.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. 2002. **Educação e Sociedade**. Ano XXIII, n.º, 78, abril de 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>> Acesso em: 13 jun. 2014.

OLIVEIRA, Diene Melo; LESZCZYNSKI, Sônia Ana. O Papel da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial na Organização do Ensino Profissionalizante das Escolas Técnicas Federais. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade e Educação no Brasil”, VIII, 2009. Campinas-SP. **Anais Eletrônicos**. Campinas-SP: Unicamp, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/RnnUsp4Z.pdf> Acesso em: 10 jun. 2014.

OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra. **O Programa FUNDESCOLA: Concepções, Objetivos, Componentes e Abrangência – a Perspectiva de Melhoria da Gestão do Sistema e das Escolas Públicas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a06v2690.pdf>> Acesso em: 17 fev. 2015.

ORTIZ, Renato. À Procura de Uma Sociologia da Prática. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-35.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A organização escolar**. 2 ed. Revista. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 8 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

SEPLAN. Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás. **Ranking dos Municípios Goianos: 2009**. Goiânia: SEPLAN, 2010. Disponível em: <<http://www.seplan.go.gov.br/sepin/down/rank2009.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. **Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação**. 1985. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema_interpretacao.htm> Acesso em: 14 fev. 2015.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil**. In: ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>> Acesso em: 19 ago. 2013.

APÊNDICE A: Autorização de Uso de Dados



INSTITUTO FEDERAL
GOIÁS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

AUTORIZAÇÃO

Em razão da participação do servidor MAXMILLIAN LOPES DA SILVA, ocupante do cargo de Assistente em Administração, Matrícula SIAPE nº 1829015, no Mestrado em Sociologia da Universidade Federal de Goiás, sob a Matrícula nº 20130455, AUTORIZO o referido servidor a ter acesso aos dados e informações a serem disponibilizados pelo Centro de Seleção e Gerência de Tecnologia da Informação deste Instituto, para subsidiar sua pesquisa de mestrado.

Os dados aos quais o servidor terá acesso são:

- 1) relatórios gerados pelo Centro de Seleção do IFG referentes a candidatos aos Processos Seletivos do IFG nos diversos níveis e Câmpus, com discriminação de município de residência, aprovação ou reprovação no processo seletivo;
- 2) relatórios gerados pela Gerência de Tecnologia da Informação referentes aos questionários socioeconômicos aplicados aos candidatos no momento de sua inscrição nos processos seletivos do IFG.

Por oportuno, ressaltamos que os dados a serem pesquisados não irão expor a identidade de qualquer pessoa, visto que se trata de relatórios em que constam apenas dados numéricos, o que inviabiliza a identificação de dados pessoais.

Goiânia, 19 de fevereiro de 2014.


JERÔNIMO RODRIGUES DA SILVA
Reitor

Jerônimo Rodrigues da Silva
Reitor - IFG

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.638, Setor Oeste, CEP: 74.130-012, Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200

ANEXO A: Dados Gerais dos Municípios com Câmpus do IFG

Para possibilitar uma visão contextualizada dos Municípios com Câmpus do IFG, contemplados neste estudo, apresenta-se a seguir alguns dados gerais extraídos do IMB.

MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS

DEMOGRAFIA

População Total, por Ano, Anápolis – 2000 / 2014

Ano	Total de Habitantes
2000	288.085
2007	325.544
2010	334.613
2014	361.991

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2000 e 2010 – Censo Demográfico; Dados de 2007 – Contagem Populacional; Dados de 2014 – Estimativa da População.

ECONOMIA – PRODUTO INTERNO BRUTO

Produto Interno Bruto (PIB), Anápolis – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012
Produto Interno Bruto a Preços Correntes - PIB (R\$ mil)	1.751.054,17	2.823.515,55	10.059.556,70	12.119.553,42	11.690.888,13
Produto Interno Bruto per Capita (R\$)	6.012,49	9.008,96	30.025,66	35.798,94	34.149,23

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EDUCAÇÃO

Número de Alunos Matriculados, por Nível de Ensino, por Ano, Anápolis – 2000 / 2014.

	2000	2005	2010	2013	2014
Total	89.399	85.623	78.450	80.252	81.120
Creche - Total	-	743	1.564	2.373	2.774
Creche - Federal	-	-	-	-	-
Creche - Estadual	-	-	-	-	-
Creche - Municipal	-	408	902	1.167	1.492
Creche - Particular	-	335	662	1.206	1.282
Alfabetização - Total	5.382	-	-		

Pré-Escola - Total	2.619	3.496	3.814	4.784	5.690
Pré-escola - Federal	-	-	-	-	-
Pré-escola - Estadual	274	-	-	-	-
Pré-escola - Municipal	428	451	1.484	1.674	2.731
Pré-escola - Particular	1.917	3.045	2.330	3.110	2.959
Ensino Fundamental - Total	63.654	53.578	49.140	48.994	49.029
Ensino Fundamental - Federal	-	-	-	-	-
Ensino Fundamental - Estadual	36.047	16.679	10.538	9.217	9.999
Ensino Fundamental - Municipal	21.585	25.466	26.103	26.667	26.856
Ensino Fundamental - Particular	6.022	11.433	12.499	13.110	12.174
Ensino Médio - Total	15.680	15.821	15.813	16.167	15.770
Ensino Médio - Federal	-	-	-	293	292
Ensino Médio - Estadual	13.724	13.378	12.905	12.679	12.445
Ensino Médio - Municipal	-	-	-	-	-
Ensino Médio - Particular	1.956	2.443	2.908	3.195	3.033
Educação Profissional - Total	-	815	2.029	2.352	2.229
Educação profissional (nível técnico) - Federal	-	-	-	97	32
Educação profissional (nível técnico) - Estadual	-	-	179	186	-
Educação profissional (nível técnico) - Municipal	-	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Particular	-	815	1.850	2.069	2.197
Educação Especial - Total	675	683	959	1.176	969
Educação Especial - Federal	-	-	-	-	-
Educação Especial - Estadual	526	-	169	219	236
Educação Especial - Municipal	131	230	420	556	646
Educação Especial - Particular	18	453	370	401	87
Educação de Jovens e Adultos - Total	1.389	10.487	5.131	4.406	4.659
Educação de Jovens a Adultos - Federal	-	-	-	132	129
Educação de Jovens a Adultos - Estadual	853	6.730	3.187	2.306	2.505
Educação de Jovens a Adultos - Municipal	160	2.863	1.944	1.480	1.415
Educação de Jovens a Adultos - Particular	376	894	-	488	610

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2014 – Preliminares.

Total de Docentes, por Ano, Anápolis – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total de Docentes	3.475	3.771	2.956	3.111	3.131	3.118

Fonte: IMB (2015)

Nota: A partir de 2007, a base de dados do Censo Escolar foi modificada sendo possível coletar o número de indivíduos atuando como docente. Enquanto que, nos anos anteriores, era feita a soma dos docentes nas redes de ensino, ou seja, o mesmo indivíduo poderia ser contabilizado mais de uma vez.

Estabelecimentos de Ensino, por Ano, Anápolis – 2000 / 2013.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total	191	180	206	204	209	217
Salas de Aula Existentes - Total	1.633	1.735	2.086	2.085	2.180	2.255

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – IDH MUNICIPAL

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, por Ano, Total e Estratificado, Anápolis – 2000 / 2010

	2000	2010
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)	0,641	0,737
IDHM - Educação	0,491	0,660
IDHM - Longevidade	0,776	0,822
IDHM - Renda	0,691	0,737

Fonte: IMB (2015)

Nota: Classificação segundo IDH: Muito Alto (acima de 0,800)
 Alto (de 0,700 a 0,799)
 Médio (de 0,600 a 0,699)
 Baixo (de 0,500 a 0,599)
 Muito Baixo (de 0 a 0,500)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EMPREGO

Total de Admitidos, Desligados e Saldo, por Ano, Anápolis – 2000 / 2013.

CAGED	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total - Admitidos	21.187	21.970	38.904	45.724	44.740	49.258
Total - Desligados	16.544	19.359	32.962	39.950	41.082	45.415
Total - Saldo	4.643	2.611	5.942	5.774	3.658	3.843

Fonte: IMB (2015)

Total de Empregos e Rendimento Médio (R\$), por Ano, Anápolis – 2000 / 2013.

RAIS	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Empregos - Total	40.123	56.345	82.172	85.585	94.989	96.570
Rendimento Médio	428,78	761,79	1.257,22	1.337,81	1.569,82	1.710,30

Fonte: IMB (2015)

MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA

DEMOGRAFIA

População Total, por Ano, Aparecida de Goiânia – 2000 / 2014

Ano	Total de Habitantes
2000	336.392
2007	475.303
2010	455.657
2014	511.323

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2000 e 2010 – Censo Demográfico; Dados de 2007 – Contagem Populacional; Dados de 2014 – Estimativa da População.

ECONOMIA – PRODUTO INTERNO BRUTO

Produto Interno Bruto (PIB), Aparecida de Goiânia – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012
Produto Interno Bruto a Preços Correntes - PIB (R\$ mil)	1.064.014,45	2.229.711,43	5.148.640,07	6.296.698,73	7.437.833,36
Produto Interno Bruto per Capita (R\$)	3.069,81	5.121,97	11.297,44	13.538,58	15.684,38

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EDUCAÇÃO

Número de Alunos Matriculados, por Nível de Ensino, por Ano, Aparecida de Goiânia – 2000 / 2014.

	2000	2005	2010	2013	2014
Total	103.066	113.450	103.685	99.406	101.005
Creche - Total	-	440	953	998	1.269
Creche - Federal	-	-	-	-	-
Creche - Estadual	-	-	-	-	-
Creche - Municipal	-	230	578	489	839
Creche - Particular	-	210	375	509	430
Alfabetização - Total	4.481	-	-		
Pré-Escola - Total	2.702	4.987	3.793	3.892	4.332
Pré-escola - Federal	-	-	-	-	-
Pré-escola - Estadual	977	-	79	-	-
Pré-escola - Municipal	665	1.743	909	754	875
Pré-escola - Particular	1.060	3.244	2.805	3.138	3.457
Ensino Fundamental - Total	79.904	80.662	69.679	66.966	66.728
Ensino Fundamental - Federal	-	-	-	-	-

Ensino Fundamental - Estadual	60.753	40.398	28.169	22.642	22.277
Ensino Fundamental - Municipal	15.609	26.753	28.200	29.203	29.355
Ensino Fundamental - Particular	3.542	13.511	13.310	15.121	15.096
Ensino Médio - Total	13.403	18.501	21.246	20.768	20.809
Ensino Médio - Federal	-	-	-	170	250
Ensino Médio - Estadual	13.144	16.777	19.254	17.981	17.781
Ensino Médio - Municipal	-	-	-	-	-
Ensino Médio - Particular	259	1.724	1.992	2.617	2.778
Educação Profissional - Total	-	-	190	865	2.020
Educação profissional (nível técnico) - Federal	-	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Estadual	-	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Municipal	-	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Particular	-	-	190	865	2.020
Educação Especial - Total	49	97	1.088	1.699	1.761
Educação Especial - Federal	-	-	-	1	3
Educação Especial - Estadual	11	25	528	623	596
Educação Especial - Municipal	-	-	510	1.002	1.082
Educação Especial - Particular	38	72	50	73	80
Educação de Jovens e Adultos - Total	2.527	8.763	6.736	4.218	4.086
Educação de Jovens a Adultos - Federal	-	-	-	33	38
Educação de Jovens a Adultos - Estadual	1.731	7.700	5.912	3.427	3.222
Educação de Jovens a Adultos - Municipal	100	-	336	60	38
Educação de Jovens a Adultos - Particular	696	1.063	488	698	788

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2014 – Preliminares.

Total de Docentes, por Ano, Aparecida de Goiânia – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total de Docentes	3.297	3.740	3.656	3.698	3.605	3.852

Fonte: IMB (2015)

Nota: A partir de 2007, a base de dados do Censo Escolar foi modificada sendo possível coletar o número de indivíduos atuando como docente. Enquanto que, nos anos anteriores, era feita a soma dos docentes nas redes de ensino, ou seja, o mesmo indivíduo poderia ser contabilizado mais de uma vez.

Estabelecimentos de Ensino, por Ano, Aparecida de Goiânia – 2000 / 2013.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total	160	173	190	194	198	203
Salas de Aula Existentes - Total	1.298	1.678	2.297	2.275	2.312	2.221

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – IDH MUNICIPAL

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, por Ano, Total e Estratificado, Aparecida de Goiânia – 2000 / 2010

	2000	2010
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)	0,582	0,718
IDHM - Educação	0,403	0,620
IDHM - Longevidade	0,779	0,834
IDHM - Renda	0,628	0,716

Fonte: IMB (2015)

Nota: Classificação segundo IDH: Muito Alto (acima de 0,800)

Alto (de 0,700 a 0,799)

Médio (de 0,600 a 0,699)

Baixo (de 0,500 a 0,599)

Muito Baixo (de 0 a 0,500)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EMPREGO

Total de Admitidos, Desligados e Saldo, por Ano, Aparecida de Goiânia – 2000 / 2013.

CAGED	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total - Admitidos	25.110	30.433	65.014	73.610	70.011	73.106
Total - Desligados	20.545	29.997	60.926	69.930	66.950	70.810
Total - Saldo	4.565	436	4.088	3.680	3.061	2.296

Fonte: IMB (2015)

Total de Empregos e Rendimento Médio (R\$), por Ano, Aparecida de Goiânia – 2000 / 2013.

RAIS	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Empregos - Total	40.431	70.859	100.012	110.021	110.731	118.527
Rendimento Médio	363,36	913,35	996,47	1.121,79	1.330,92	1.468,09

Fonte: IMB (2015)

MUNICÍPIO DE FORMOSA

DEMOGRAFIA

População Total, por Ano, Formosa – 2000 / 2014

Ano	Total de Habitantes
2000	78.651
2007	90.212
2010	100.085
2014	110.388

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2000 e 2010 – Censo Demográfico; Dados de 2007 – Contagem Populacional; Dados de 2014 – Estimativa da População.

ECONOMIA – PRODUTO INTERNO BRUTO

Produto Interno Bruto (PIB), Formosa – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012
Produto Interno Bruto a Preços Correntes - PIB (R\$ mil)	217.755,31	431.437,68	911.427,78	1.057.315,81	1.223.448,39
Produto Interno Bruto per Capita (R\$)	2.727,12	4.780,63	9.106,63	10.393,25	11.841,12

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EDUCAÇÃO

Número de Alunos Matriculados, por Nível de Ensino, por Ano, Formosa – 2000 / 2014.

	2000	2005	2010	2013	2014
Total	27.735	28.933	26.196	26.369	25.870
Creche - Total	-	267	646	520	761
Creche - Federal	-	-	-	-	-
Creche - Estadual	-	-	-	-	-
Creche - Municipal	-	-	272	310	505
Creche - Particular	-	267	374	210	256
Alfabetização - Total	318	-	-		
Pré-Escola - Total	1.677	2.231	1.568	2.307	2.128
Pré-escola - Federal	-	-	-	-	-
Pré-escola - Estadual	-	-	-	-	-
Pré-escola - Municipal	1.198	1.191	1.101	1.339	1.291
Pré-escola - Particular	479	1.040	467	968	837
Ensino Fundamental - Total	18.912	18.604	17.066	16.892	16.699
Ensino Fundamental - Federal	-	-	-	-	-
Ensino Fundamental - Estadual	8.689	5.170	2.936	2.550	2.780

Ensino Fundamental - Municipal	7.658	10.563	11.217	10.976	10.897
Ensino Fundamental - Particular	2.565	2.871	2.913	3.366	3.022
Ensino Médio - Total	5.534	5.047	5.016	4.974	4.546
Ensino Médio - Federal	-	-	-	275	294
Ensino Médio - Estadual	4.276	3.909	4.129	3.867	3.550
Ensino Médio - Municipal	-	-	-	-	-
Ensino Médio - Particular	1.258	1.138	887	832	702
Educação Profissional - Total	-	-	-	103	71
Educação profissional (nível técnico) - Federal	-	-	-	103	71
Educação profissional (nível técnico) - Estadual	-	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Municipal	-	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Particular	-	-	-	-	-
Educação Especial - Total	127	119	347	410	348
Educação Especial - Federal	-	-	-	-	1
Educação Especial - Estadual	127	-	48	49	79
Educação Especial - Municipal	-	-	193	227	224
Educação Especial - Particular	-	119	106	134	44
Educação de Jovens e Adultos - Total	1.167	2.665	1.553	1.163	1.317
Educação de Jovens a Adultos - Federal	-	-	-	118	139
Educação de Jovens a Adultos - Estadual	250	1.469	900	559	617
Educação de Jovens a Adultos - Municipal	917	1.163	639	486	561
Educação de Jovens a Adultos - Particular	-	33	14	-	-

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2014 – Preliminares.

Total de Docentes, por Ano, Formosa – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total de Docentes	1.097	1343	1.002	1.045	999	1.092

Fonte: IMB (2015)

Nota: A partir de 2007, a base de dados do Censo Escolar foi modificada sendo possível coletar o número de indivíduos atuando como docente. Enquanto que, nos anos anteriores, era feita a soma dos docentes nas redes de ensino, ou seja, o mesmo indivíduo poderia ser contabilizado mais de uma vez.

Estabelecimentos de Ensino, por Ano, Formosa – 2000 / 2013.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total	100	85	79	80	75	79
Salas de Aula Existentes - Total	521	640	695	740	702	725

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – IDH MUNICIPAL

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, por Ano, Total e Estratificado, Formosa – 2000 / 2010

	2000	2010
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)	0,598	0,744
IDHM - Educação	0,422	0,666
IDHM - Longevidade	0,776	0,852
IDHM - Renda	0,653	0,726

Fonte: IMB (2015)

Nota: Classificação segundo IDH: Muito Alto (acima de 0,800)

Alto (de 0,700 a 0,799)

Médio (de 0,600 a 0,699)

Baixo (de 0,500 a 0,599)

Muito Baixo (de 0 a 0,500)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EMPREGO

Total de Admitidos, Desligados e Saldo, por Ano, Formosa – 2000 / 2013.

CAGED	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total - Admitidos	1.931	3.186	6.156	67	8.853	8.604
Total - Desligados	1.533	2.860	5.590	66	8.083	7.978
Total - Saldo	398	326	566	1	770	626

Fonte: IMB (2015)

Total de Empregos e Rendimento Médio (R\$), por Ano, Formosa – 2000 / 2013.

RAIS	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Empregos - Total	4.588	7.981	12.504	13.227	14.695	15.317
Rendimento Médio	361,02	602,97	965,24	1.086,40	22.003,92	1.418,43

Fonte: IMB (2015)

MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

DEMOGRAFIA

População Total, por Ano, Goiânia – 2000 / 2014

Ano	Total de Habitantes
2000	1.093.007
2007	1.244.645
2010	1.302.001
2014	1.412.364

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2000 e 2010 – Censo Demográfico; Dados de 2007 – Contagem Populacional; Dados de 2014 – Estimativa da População.

ECONOMIA – PRODUTO INTERNO BRUTO

Produto Interno Bruto (PIB), Goiânia – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012
Produto Interno Bruto a Preços Correntes - PIB (R\$ mil)	7.934.264,55	13.520.904,08	24.445.743,96	27.668.221,91	30.131.329,77
Produto Interno Bruto per Capita (R\$)	7.185,83	11.257,98	18.777,09	20.990,21	22.591,15

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EDUCAÇÃO

Número de Alunos Matriculados, por Nível de Ensino, por Ano, Goiânia – 2000 / 2014.

	2000	2005	2010	2013	2014
Total	336.457	326.731	290.378	284.767	282.030
Creche - Total	-	7.464	10.030	13.340	14.857
Creche - Federal	-	53	77	66	58
Creche - Estadual	-	20	-	-	-
Creche - Municipal	-	2.760	5.076	6.702	7.541
Creche - Particular	-	4.631	4.877	6.572	7.258
Alfabetização - Total	435	-	-		
Pré-Escola - Total	21.302	26.023	20.494	23.816	25.387
Pré-escola - Federal	40	40	-	14	17
Pré-escola - Estadual	2.832	512	26	-	-
Pré-escola - Municipal	5.254	5.902	6.168	8.730	9.245
Pré-escola - Particular	13.176	19.569	14.300	15.072	16.125
Ensino Fundamental - Total	222.208	198.471	173.178	160.598	158.597

Ensino Fundamental - Federal	480	528	512	500	500
Ensino Fundamental - Estadual	102.308	56.796	38.971	27.920	26.187
Ensino Fundamental - Municipal	86.686	87.577	77.728	70.437	69.057
Ensino Fundamental - Particular	40	53.570	55.967	61.741	62.853
Ensino Médio - Total	2.832	65.687	63.449	61.390	59.220
Ensino Médio - Federal	5.254	674	795	970	976
Ensino Médio - Estadual	13.176	47.426	44.632	41.640	39.682
Ensino Médio - Municipal	222.208	-	-	-	-
Ensino Médio - Particular	480	17.587	18.022	18.780	18.562
Educação Profissional - Total	102.308	4.097	5.804	5.288	5.235
Educação profissional (nível técnico) - Federal	86.686	797	262	271	211
Educação profissional (nível técnico) - Estadual	40	95	641	280	479
Educação profissional (nível técnico) - Municipal	2.832	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Particular	5.254	3.205	4.901	4.737	4.545
Educação Especial - Total	13.176	2.404	3.472	4.267	4.175
Educação Especial - Federal	222.208	-	4	4	7
Educação Especial - Estadual	480	645	1.162	1.417	1.424
Educação Especial - Municipal	102.308	434	1.565	2.021	1.961
Educação Especial - Particular	86.686	1.325	741	825	783
Educação de Jovens e Adultos - Total	40	22.585	13.951	16.068	14.559
Educação de Jovens a Adultos - Federal	2.832	-	133	203	296
Educação de Jovens a Adultos - Estadual	5.254	18.659	10.686	5.944	5.513
Educação de Jovens a Adultos - Municipal	13.176	407	2.952	8.390	7.279
Educação de Jovens a Adultos - Particular	222.208	3.519	180	1.531	1.471

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2014 – Preliminares.

Total de Docentes, por Ano, Goiânia – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total de Docentes	14.123	16.362	12.302	12.635	12.423	12.746

Fonte: IMB (2015)

Nota: A partir de 2007, a base de dados do Censo Escolar foi modificada sendo possível coletar o número de indivíduos atuando como docente. Enquanto que, nos anos anteriores, era feita a soma dos docentes nas redes de ensino, ou seja, o mesmo indivíduo poderia ser contabilizado mais de uma vez.

Estabelecimentos de Ensino, por Ano, Goiânia – 2000 / 2013.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total	656	741	744	729	732	742
Salas de Aula Existentes - Total	5.872	7.166	8.304	8.261	8.063	7.938

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – IDH MUNICIPAL**Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, por Ano, Total e Estratificado, Goiânia – 2000 / 2010**

	2000	2010
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)	0,715	0,799
IDHM - Educação	0,591	0,739
IDHM - Longevidade	0,796	0,838
IDHM - Renda	0,776	0,824

Fonte: IMB (2015)

Nota: Classificação segundo IDH: Muito Alto (acima de 0,800)

Alto (de 0,700 a 0,799)

Médio (de 0,600 a 0,699)

Baixo (de 0,500 a 0,599)

Muito Baixo (de 0 a 0,500)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EMPREGO**Total de Admitidos, Desligados e Saldo, por Ano, Goiânia – 2000 / 2013.**

CAGED	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total - Admitidos	131.085	148.507	227.415	263.033	266.781	276.524
Total - Desligados	115.832	133.798	202.620	240.094	251.908	265.702
Total - Saldo	15.253	14.709	24.795	22.939	14.873	10.822

Fonte: IMB (2015)

Total de Empregos e Rendimento Médio (R\$), por Ano, Goiânia – 2000 / 2013.

RAIS	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Empregos - Total	325.547	416.506	558.901	576.241	606.571	614.240
Rendimento Médio	664,37	1.30,42	1.653,32	1.835,57	2.097,83	2.293,92

Fonte: IMB (2015)

MUNICÍPIO DE GOIÁS

DEMOGRAFIA

População Total, por Ano, Goiás – 2000 / 2014

Ano	Total de Habitantes
2000	27.120
2007	24.472
2010	27.727
2014	24.615

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2000 e 2010 – Censo Demográfico; Dados de 2007 – Contagem Populacional; Dados de 2014 – Estimativa da População.

ECONOMIA – PRODUTO INTERNO BRUTO

Produto Interno Bruto (PIB), Goiás – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012
Produto Interno Bruto a Preços Correntes - PIB (R\$ mil)	93.937,95	170.960,76	243.159,09	246.721,52	324.070,05
Produto Interno Bruto per Capita (R\$)	3.469,29	6.401,83	9.826,59	10.052,21	13.300,09

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EDUCAÇÃO

Número de Alunos Matriculados, por Nível de Ensino, por Ano, Goiás – 2000 / 2014.

	2000	2005	2010	2013	2014
Total	10.269	8.534	5.725	5.002	4.875
Creche - Total	-	172	258	256	265
Creche - Federal	-	-	-	-	-
Creche - Estadual	-	-	-	-	-
Creche - Municipal	-	117	210	246	223
Creche - Particular	-	55	48	10	42
Alfabetização - Total	357	-	-		
Pré-Escola - Total	592	1.015	498	543	478
Pré-escola - Federal	-	-	-	-	-
Pré-escola - Estadual	265	248	179	161	124
Pré-escola - Municipal	236	494	209	283	235
Pré-escola - Particular	91	273	110	99	119

Ensino Fundamental - Total	7.608	5.254	3.474	3.004	2.939
Ensino Fundamental - Federal	-	-	-	-	-
Ensino Fundamental - Estadual	5.203	3.158	1.871	1.568	1.555
Ensino Fundamental - Municipal	2.205	1.354	935	838	868
Ensino Fundamental - Particular	200	742	668	598	516
Ensino Médio - Total	1.407	1.099	1.021	840	886
Ensino Médio - Federal	-	-	-	107	171
Ensino Médio - Estadual	1.327	939	933	656	668
Ensino Médio - Municipal	-	-	-	-	-
Ensino Médio - Particular	80	160	88	77	47
Educação Profissional - Total	-	64	28	47	47
Educação profissional (nível técnico) - Federal	-	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Estadual	-	-	28	47	47
Educação profissional (nível técnico) - Municipal	-	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Particular	-	64	-	-	-
Educação Especial - Total	69	53	98	116	97
Educação Especial - Federal	-	-	-	1	1
Educação Especial - Estadual	36	15	57	63	72
Educação Especial - Municipal	-	-	14	48	15
Educação Especial - Particular	33	38	27	4	9
Educação de Jovens e Adultos - Total	236	877	348	196	163
Educação de Jovens a Adultos - Federal	-	-	-	16	8
Educação de Jovens a Adultos - Estadual	-	788	290	138	118
Educação de Jovens a Adultos - Municipal	236	89	58	42	37
Educação de Jovens a Adultos - Particular	-	-	-	-	-

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2014 – Preliminares.

Total de Docentes, por Ano, Goiás – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total de Docentes	472	421	334	342	312	331

Fonte: IMB (2015)

Nota: A partir de 2007, a base de dados do Censo Escolar foi modificada sendo possível coletar o número de indivíduos atuando como docente. Enquanto que, nos anos anteriores, era feita a soma dos docentes nas redes de ensino, ou seja, o mesmo indivíduo poderia ser contabilizado mais de uma vez.

Estabelecimentos de Ensino, por Ano, Goiás – 2000 / 2013.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total	106	56	41	37	35	36
Salas de Aula Existentes - Total	318	286	275	255	246	253

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – IDH MUNICIPAL**Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, por Ano, Total e Estratificado, Goiás – 2000 / 2010**

	2000	2010
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)	0,563	0,709
IDHM - Educação	0,376	0,621
IDHM - Longevidade	0,759	0,805
IDHM - Renda	0,625	0,713

Fonte: IMB (2015)

Nota: Classificação segundo IDH: Muito Alto (acima de 0,800)

Alto (de 0,700 a 0,799)

Médio (de 0,600 a 0,699)

Baixo (de 0,500 a 0,599)

Muito Baixo (de 0 a 0,500)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EMPREGO**Total de Admitidos, Desligados e Saldo, por Ano, Goiás – 2000 / 2013.**

CAGED	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total - Admitidos	459	439	735	932	950	1.007
Total - Desligados	402	407	838	825	849	868
Total - Saldo	57	32	-103	107	101	139

Fonte: IMB (2015)

Total de Empregos e Rendimento Médio (R\$), por Ano, Goiás – 2000 / 2013.

RAIS	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Empregos - Total	2.019	2.593	3.599	3.042	3.812	3.917
Rendimento Médio	397,11	619,91	954,92	1.028,30	1.499,83	1.471,26

Fonte: IMB (2015)

MUNICÍPIO DE INHUMAS

DEMOGRAFIA

População Total, por Ano, Inhumas – 2000 / 2014

Ano	Total de Habitantes
2000	43.897
2007	44.983
2010	48.246
2014	51.144

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2000 e 2010 – Censo Demográfico; Dados de 2007 – Contagem Populacional; Dados de 2014 – Estimativa da População.

ECONOMIA – PRODUTO INTERNO BRUTO

Produto Interno Bruto (PIB), Inhumas – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012
Produto Interno Bruto a Preços Correntes - PIB (R\$ mil)	166.718,06	288.577,93	492.678,54	546.731,07	632.186,01
Produto Interno Bruto <i>per Capita</i> (R\$)	3.767,21	6.093,16	10.219,00	11.254,24	12.927,35

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EDUCAÇÃO

Número de Alunos Matriculados, por Nível de Ensino, por Ano, Inhumas – 2000 / 2014.

	2000	2005	2010	2013	2014
Total	14.409	14.764	11.771	10.755	10.745
Creche - Total	-	423	554	467	612
Creche - Federal	-	-	-	-	-
Creche - Estadual	-	-	-	-	-
Creche - Municipal	-	346	507	443	544
Creche - Particular	-	77	47	24	68
Alfabetização - Total	819	-	-		
Pré-Escola - Total	1.402	2.278	1.207	1.233	1.212
Pré-escola - Federal	-	-	-	-	-
Pré-escola - Estadual	-	-	-	-	-
Pré-escola - Municipal	1.133	1.857	922	969	931
Pré-escola - Particular	269	421	285	264	281

Ensino Fundamental - Total	9.691	8.038	6.826	6.199	6.076
Ensino Fundamental - Federal	-	-	-	-	-
Ensino Fundamental - Estadual	7.001	4.135	2.830	2.240	2.238
Ensino Fundamental - Municipal	1.702	3.015	2.970	2.861	2.681
Ensino Fundamental - Particular	988	888	1.026	1.098	1.157
Ensino Médio - Total	1.969	2.342	2.241	2.171	2.090
Ensino Médio - Federal	-	-	273	251	209
Ensino Médio - Estadual	1.614	1.992	1.636	1.562	1.552
Ensino Médio - Municipal	-	-	-	-	-
Ensino Médio - Particular	355	350	332	358	329
Educação Profissional - Total	-	-	-	10	-
Educação profissional (nível técnico) - Federal	-	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Estadual	-	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Municipal	-	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Particular	-	-	-	10	-
Educação Especial - Total	174	131	189	229	305
Educação Especial - Federal	-	-	1	-	-
Educação Especial - Estadual	174	131	87	90	121
Educação Especial - Municipal	-	-	96	137	183
Educação Especial - Particular	-	-	5	2	1
Educação de Jovens e Adultos - Total	354	1.552	754	446	450
Educação de Jovens a Adultos - Federal	-	-	59	65	34
Educação de Jovens a Adultos - Estadual	114	1.217	448	225	218
Educação de Jovens a Adultos - Municipal	104	299	247	156	198
Educação de Jovens a Adultos - Particular	136	36	-	-	-

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2014 – Preliminares.

Total de Docentes, por Ano, Inhumas – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total de Docentes	668	658	598	626	611	647

Fonte: IMB (2015)

Nota: A partir de 2007, a base de dados do Censo Escolar foi modificada sendo possível coletar o número de indivíduos atuando como docente. Enquanto que, nos anos anteriores, era feita a soma dos docentes nas redes de ensino, ou seja, o mesmo indivíduo poderia ser contabilizado mais de uma vez.

Estabelecimentos de Ensino, por Ano, Inhumas – 2000 / 2013.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total	57	49	49	48	47	47
Salas de Aula Existentes - Total	293	315	359	363	346	361

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – IDH MUNICIPAL**Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, por Ano, Total e Estratificado, Inhumas – 2000 / 2010**

	2000	2010
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)	0,616	0,720
IDHM - Educação	0,437	0,618
IDHM - Longevidade	0,800	0,842
IDHM - Renda	0,668	0,718

Fonte: IMB (2015)

Nota: Classificação segundo IDH: Muito Alto (acima de 0,800)

Alto (de 0,700 a 0,799)

Médio (de 0,600 a 0,699)

Baixo (de 0,500 a 0,599)

Muito Baixo (de 0 a 0,500)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EMPREGO**Total de Admitidos, Desligados e Saldo, por Ano, Inhumas – 2000 / 2013.**

CAGED	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total - Admitidos	1.878	3.426	5.498	5.953	5.432	6.506
Total - Desligados	1.683	3.403	5.851	5.825	5.263	6.171
Total - Saldo	195	23	-353	128	169	335

Fonte: IMB (2015)

Total de Empregos e Rendimento Médio (R\$), por Ano, Inhumas – 2000 / 2013.

RAIS	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Empregos - Total	4.026	7.607	8.901	9.470	9.679	9.681
Rendimento Médio	352,74	567,95	921,13	1.026,96	1.161,27	1.206,61

Fonte: IMB (2015)

MUNICÍPIO DE ITUMBIARA

DEMOGRAFIA

População Total, por Ano, Itumbiara – 2000 / 2014

Ano	Total de Habitantes
2000	81.430
2007	88.109
2010	92.883
2014	99.526

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2000 e 2010 – Censo Demográfico; Dados de 2007 – Contagem Populacional; Dados de 2014 – Estimativa da População.

ECONOMIA – PRODUTO INTERNO BRUTO

Produto Interno Bruto (PIB), Itumbiara – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012
Produto Interno Bruto a Preços Correntes - PIB (R\$ mil)	702.032,39	1.309.644,11	2.259.728,00	2.575.943,50	3.074.991,97
Produto Interno Bruto per Capita (R\$)	8.574,65	15.277,45	24.313,31	27.472,92	32.500,73

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EDUCAÇÃO

Número de Alunos Matriculados, por Nível de Ensino, por Ano, Itumbiara – 2000 / 2014.

	2000	2005	2010	2013	2014
Total	25.537	26.169	22.526	21.994	22.244
Creche - Total	-	591	1.143	1.484	1.944
Creche - Federal	-	-	-	-	-
Creche - Estadual	-	-	-	-	-
Creche - Municipal	-	376	850	1.068	1.521
Creche - Particular	-	215	293	416	423
Alfabetização - Total	1.043	-	-		
Pré-Escola - Total	1.497	2.929	1.806	2.350	2.451
Pré-escola - Federal	-	-	-	-	-
Pré-escola - Estadual	487	-	-	-	-
Pré-escola - Municipal	450	2.113	1.304	1.829	2.050

Pré-escola - Particular	560	816	502	521	401
Ensino Fundamental - Total	17.060	14.470	13.023	11.974	11.566
Ensino Fundamental - Federal	-	-	-	-	-
Ensino Fundamental - Estadual	8.115	6.000	3.767	2.947	2.815
Ensino Fundamental - Municipal	7.331	6.521	7.192	7.186	7.200
Ensino Fundamental - Particular	1.614	1.949	2.064	1.841	1.551
Ensino Médio - Total	4.385	4.724	3.977	4.037	4.158
Ensino Médio - Federal	-	-	137	185	181
Ensino Médio - Estadual	3.889	3.361	2.839	2.332	2.488
Ensino Médio - Municipal	121	-	-	-	-
Ensino Médio - Particular	375	1.363	1.001	1.520	1.489
Educação Profissional - Total	-	327	805	861	894
Educação profissional (nível técnico) - Federal	-	-	186	82	17
Educação profissional (nível técnico) - Estadual	-	46	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Municipal	-	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Particular	-	281	619	779	877
Educação Especial - Total	253	203	367	344	425
Educação Especial - Federal	-	-	1	-	-
Educação Especial - Estadual	253	-	146	101	140
Educação Especial - Municipal	-	-	195	207	242
Educação Especial - Particular	-	203	25	36	43
Educação de Jovens e Adultos - Total	1.299	2.925	1.405	944	806
Educação de Jovens a Adultos - Federal	-	-	-	17	32
Educação de Jovens a Adultos - Estadual	-	1.260	783	364	424
Educação de Jovens a Adultos - Municipal	709	1.232	504	187	202
Educação de Jovens a Adultos - Particular	590	433	118	376	148

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2014 – Preliminares.

Total de Docentes, por Ano, Itumbiara – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total de Docentes	1.155	1.331	1.054	1.066	1.064	1.132

Fonte: IMB (2015)

Nota: A partir de 2007, a base de dados do Censo Escolar foi modificada sendo possível coletar o número de indivíduos atuando como docente. Enquanto que, nos anos anteriores, era feita a soma dos docentes nas redes de ensino, ou seja, o mesmo indivíduo poderia ser contabilizado mais de uma vez.

Estabelecimentos de Ensino, por Ano, Itumbiara – 2000 / 2013.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total	64	60	63	63	63	64
Salas de Aula Existentes - Total	527	641	756	758	764	779

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – IDH MUNICIPAL**Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, por Ano, Total e Estratificado, Itumbiara – 2000 / 2010**

	2000	2010
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)	0,656	0,752
IDHM - Educação	0,505	0,682
IDHM - Longevidade	0,815	0,838
IDHM - Renda	0,686	0,744

Fonte: IMB (2015)

Nota: Classificação segundo IDH: Muito Alto (acima de 0,800)

Alto (de 0,700 a 0,799)

Médio (de 0,600 a 0,699)

Baixo (de 0,500 a 0,599)

Muito Baixo (de 0 a 0,500)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EMPREGO**Total de Admitidos, Desligados e Saldo, por Ano, Itumbiara – 2000 / 2013.**

CAGED	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total - Admitidos	6.672	8.089	15.148	15.977	16.077	16.435
Total - Desligados	5.894	9.212	13.370	14.135	15.208	15.811
Total - Saldo	778	-1.123	1.778	1.842	869	624

Fonte: IMB (2015)

Total de Empregos e Rendimento Médio (R\$), por Ano, Itumbiara – 2000 / 2013.

RAIS	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Empregos - Total	12.483	16.650	22.536	26.466	26.134	28.611
Rendimento Médio	441,59	750,48	1.135,38	1.237,61	1.436,71	1.625,62

Fonte: IMB (2015)

MUNICÍPIO DE JATAÍ

DEMOGRAFIA

População Total, por Ano, Jataí – 2000 / 2014

Ano	Total de Habitantes
2000	75.451
2007	81.972
2010	88.006
2014	94.890

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2000 e 2010 – Censo Demográfico; Dados de 2007 – Contagem Populacional; Dados de 2014 – Estimativa da População.

ECONOMIA – PRODUTO INTERNO BRUTO

Produto Interno Bruto (PIB), Jataí – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012
Produto Interno Bruto a Preços Correntes - PIB (R\$ mil)	658.975,23	1.164.695,90	2.142.102,72	2.416.423,68	2.820.878,62
Produto Interno Bruto per Capita (R\$)	8.638,90	13.951,96	24.328,81	27.159,98	31.377,26

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EDUCAÇÃO

Número de Alunos Matriculados, por Nível de Ensino, por Ano, Jataí – 2000 / 2014.

	2000	2005	2010	2013	2014
Total	24.694	23.831	22.806	21.755	21.689
Creche - Total	-	525	1.032	1.282	1.355
Creche - Federal	-	-	-	-	-
Creche - Estadual	-	-	-	-	-
Creche - Municipal	-	300	530	825	947
Creche - Particular	-	225	502	457	408
Alfabetização - Total	579	-	-		
Pré-Escola - Total	1.621	2.267	1.735	1.736	2.012
Pré-escola - Federal	-	-	-	-	-
Pré-escola - Estadual	26	-	-	-	-
Pré-escola - Municipal	1.240	1.350	1.208	1.113	1.484
Pré-escola - Particular	355	917	527	623	528

Ensino Fundamental - Total	16.731	14.462	14.050	13.275	13.053
Ensino Fundamental - Federal	-	-	-	-	-
Ensino Fundamental - Estadual	7.840	3.955	3.013	2.770	3.140
Ensino Fundamental - Municipal	7.731	7.430	7.924	7.284	6.947
Ensino Fundamental - Particular	1.160	3.077	3.113	3.221	2.966
Ensino Médio - Total	3.938	3.840	3.909	3.544	3.475
Ensino Médio - Federal	401	327	318	323	253
Ensino Médio - Estadual	3.369	2.931	2.854	2.501	2.603
Ensino Médio - Municipal	-	14	-	-	-
Ensino Médio - Particular	168	568	737	720	619
Educação Profissional - Total	-	362	315	559	544
Educação profissional (nível técnico) - Federal	-	184	69	65	69
Educação profissional (nível técnico) - Estadual	-	160	102	24	-
Educação profissional (nível técnico) - Municipal	-	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Particular	-	18	144	470	475
Educação Especial - Total	233	167	302	380	383
Educação Especial - Federal	-	-	1	6	6
Educação Especial - Estadual	153	-	109	74	81
Educação Especial - Municipal	80	-	168	273	262
Educação Especial - Particular	-	167	24	27	34
Educação de Jovens e Adultos - Total	1.592	2.208	1.463	979	867
Educação de Jovens a Adultos - Federal	-	-	70	57	69
Educação de Jovens a Adultos - Estadual	642	686	733	422	408
Educação de Jovens a Adultos - Municipal	921	1.192	647	500	390
Educação de Jovens a Adultos - Particular	29	330	13	-	-

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2014 – Preliminares.

Total de Docentes, por Ano, Jataí – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total de Docentes	1.190	1.198	924	917	890	885

Fonte: IMB (2015)

Nota: A partir de 2007, a base de dados do Censo Escolar foi modificada sendo possível coletar o número de indivíduos atuando como docente. Enquanto que, nos anos anteriores, era feita a soma dos docentes nas redes de ensino, ou seja, o mesmo indivíduo poderia ser contabilizado mais de uma vez.

Estabelecimentos de Ensino, por Ano, Jataí – 2000 / 2013.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total	62	64	69	65	65	65
Salas de Aula Existentes - Total	456	562	679	681	693	669

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – IDH MUNICIPAL**Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, por Ano, Total e Estratificado, Jataí – 2000 / 2010**

	2000	2010
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)	0,627	0,757
IDHM - Educação	0,435	0,656
IDHM - Longevidade	0,816	0,856
IDHM - Renda	0,696	0,774

Fonte: IMB (2015)

Nota: Classificação segundo IDH: Muito Alto (acima de 0,800)

Alto (de 0,700 a 0,799)

Médio (de 0,600 a 0,699)

Baixo (de 0,500 a 0,599)

Muito Baixo (de 0 a 0,500)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EMPREGO**Total de Admitidos, Desligados e Saldo, por Ano, Jataí – 2000 / 2013.**

CAGED	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total - Admitidos	4.274	6.027	9.671	11.182	11.587	11.658
Total - Desligados	3.562	6.230	8.868	10.568	11.536	11.233
Total - Saldo	712	-203	803	614	51	425

Fonte: IMB (2015)

Total de Empregos e Rendimento Médio (R\$), por Ano, Jataí – 2000 / 2013.

RAIS	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Empregos - Total	10.514	14.194	18.198	19.503	18.759	20.616
Rendimento Médio	383,54	665,25	1.134,16	1.259,69	1.511,07	1.650,34

Fonte: IMB (2015)

MUNICÍPIO DE LUZIÂNIA

DEMOGRAFIA

População Total, por Ano, Luziânia – 2000 / 2014

Ano	Total de Habitantes
2000	141.082
2007	196.046
2010	174.531
2014	191.139

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2000 e 2010 – Censo Demográfico; Dados de 2007 – Contagem Populacional; Dados de 2014 – Estimativa da População.

ECONOMIA – PRODUTO INTERNO BRUTO

Produto Interno Bruto (PIB), Luziânia – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012
Produto Interno Bruto a Preços Correntes - PIB (R\$ mil)	573.126,96	1.359.672,94	2.077.842,34	2.112.327,11	2.423.079,05
Produto Interno Bruto per Capita (R\$)	3.949,22	7.544,22	11.904,27	11.927,38	13.492,88

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EDUCAÇÃO

Número de Alunos Matriculados, por Nível de Ensino, por Ano, Luziânia – 2000 / 2014.

	2000	2005	2010	2013	2014
Total	42.455	49.892	49.553	49.425	49.328
Creche - Total	-	566	1.153	1.652	1.643
Creche - Federal	-	-	-	-	-
Creche - Estadual	-	-	-	-	-
Creche - Municipal	-	371	808	1.289	1.048
Creche - Particular	-	195	345	363	595
Alfabetização - Total	838	-	-		
Pré-Escola - Total	1.467	4.462	3.895	4.199	4.270
Pré-escola - Federal	-	-	-	-	-
Pré-escola - Estadual	37	-	-	-	-
Pré-escola - Municipal	738	3.112	2.854	3.534	3.312
Pré-escola - Particular	692	1.350	1.041	665	958

Ensino Fundamental - Total	32.158	33.247	33.031	32.638	32.129
Ensino Fundamental - Federal	-	-	-	-	-
Ensino Fundamental - Estadual	14.416	14.279	13.813	12.772	12.307
Ensino Fundamental - Municipal	15.771	15.900	16.181	16.712	16.625
Ensino Fundamental - Particular	1.971	3.068	3.037	3.154	3.197
Ensino Médio - Total	5.315	7.563	8.230	7.991	8.155
Ensino Médio - Federal	-	-	-	246	301
Ensino Médio - Estadual	5.092	7.183	7.869	7.428	7.479
Ensino Médio - Municipal	-	-	-	-	-
Ensino Médio - Particular	223	380	361	317	375
Educação Profissional - Total	-	44	151	755	674
Educação profissional (nível técnico) - Federal	-	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Estadual	-	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Municipal	-	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Particular	-	44	151	755	674
Educação Especial - Total	168	237	687	796	789
Educação Especial - Federal	-	-	-	-	-
Educação Especial - Estadual	-	-	133	101	120
Educação Especial - Municipal	-	32	471	607	585
Educação Especial - Particular	168	205	83	88	84
Educação de Jovens e Adultos - Total	2.509	3.773	2.406	1.394	1.668
Educação de Jovens a Adultos - Federal	-	-	-	65	35
Educação de Jovens a Adultos - Estadual	1.843	3.177	2.025	1.137	1.203
Educação de Jovens a Adultos - Municipal	666	293	369	186	415
Educação de Jovens a Adultos - Particular	-	303	12	6	15

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2014 – Preliminares.

Total de Docentes, por Ano, Luziânia – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total de Docentes	1.272	1.497	1.418	1.361	1.676	1.653

Fonte: IMB (2015)

Nota: A partir de 2007, a base de dados do Censo Escolar foi modificada sendo possível coletar o número de indivíduos atuando como docente. Enquanto que, nos anos anteriores, era feita a soma dos docentes nas redes de ensino, ou seja, o mesmo indivíduo poderia ser contabilizado mais de uma vez.

Estabelecimentos de Ensino, por Ano, Luziânia – 2000 / 2013.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total	91	100	107	107	112	110
Salas de Aula Existentes - Total	688	902	1.251	1.297	1.221	1.172

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – IDH MUNICIPAL**Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, por Ano, Total e Estratificado, Luziânia – 2000 / 2010**

	2000	2010
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)	0,550	0,701
IDHM - Educação	0,334	0,602
IDHM - Longevidade	0,779	0,831
IDHM - Renda	0,639	0,689

Fonte: IMB (2015)

Nota: Classificação segundo IDH: Muito Alto (acima de 0,800)

Alto (de 0,700 a 0,799)

Médio (de 0,600 a 0,699)

Baixo (de 0,500 a 0,599)

Muito Baixo (de 0 a 0,500)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EMPREGO**Total de Admitidos, Desligados e Saldo, por Ano, Luziânia – 2000 / 2013.**

CAGED	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total - Admitidos	5.291	8.021	11.112	11.509	12.237	11.385
Total - Desligados	4.576	7.587	11.034	11.283	12.129	11.480
Total - Saldo	715	434	78	226	108	-95

Fonte: IMB (2015)

Total de Empregos e Rendimento Médio (R\$), por Ano, Luziânia – 2000 / 2013.

RAIS	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Empregos - Total	11.128	15.737	21.268	22.138	22.182	22.349
Rendimento Médio	473,71	728,23	1.111,89	1.220,86	1.352,59	1.499,88

Fonte: IMB (2015)

MUNICÍPIO DE URUAÇU

DEMOGRAFIA

População Total, por Ano, Uruaçu – 2000 / 2014

Ano	Total de Habitantes
2000	33.530
2007	33.382
2010	36.929
2014	39.172

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2000 e 2010 – Censo Demográfico; Dados de 2007 – Contagem Populacional; Dados de 2014 – Estimativa da População.

ECONOMIA – PRODUTO INTERNO BRUTO

Produto Interno Bruto (PIB), Uruaçu – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012
Produto Interno Bruto a Preços Correntes - PIB (R\$ mil)	88.425,62	204.168,54	423.796,53	440.909,43	472.660,42
Produto Interno Bruto per Capita (R\$)	2.639,26	6.134,87	11.469,77	11.855,59	12.623,47

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EDUCAÇÃO

Número de Alunos Matriculados, por Nível de Ensino, por Ano, Uruaçu – 2000 / 2014.

	2000	2005	2010	2013	2014
Total	11.670	10.655	9.424	9.044	9.018
Creche - Total	-	401	361	499	529
Creche - Federal	-	-	-	-	-
Creche - Estadual	-	-	-	-	-
Creche - Municipal	-	220	330	397	416
Creche - Particular	-	181	31	102	113
Alfabetização - Total	99	-	-		
Pré-Escola - Total	713	793	722	698	709
Pré-escola - Federal	-	-	-	-	-
Pré-escola - Estadual	112	-	-	-	-
Pré-escola - Municipal	441	422	408	367	419
Pré-escola - Particular	160	371	314	331	290

Ensino Fundamental - Total	8.245	6.293	5.676	5.344	5.142
Ensino Fundamental - Federal	-	-	-	-	-
Ensino Fundamental - Estadual	5.105	3.797	2.671	2.431	2.324
Ensino Fundamental - Municipal	2.245	1.568	1.859	1.635	1.674
Ensino Fundamental - Particular	895	928	1.146	1.278	1.144
Ensino Médio - Total	2.201	1.659	1.593	1.747	1.831
Ensino Médio - Federal	-	-	123	278	303
Ensino Médio - Estadual	2.058	1.550	1.355	1.314	1.362
Ensino Médio - Municipal	-	-	-	-	-
Ensino Médio - Particular	143	109	115	155	166
Educação Profissional - Total	-	-	90	43	-
Educação profissional (nível técnico) - Federal	-	-	90	43	-
Educação profissional (nível técnico) - Estadual	-	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Municipal	-	-	-	-	-
Educação profissional (nível técnico) - Particular	-	-	-	-	-
Educação Especial - Total	83	153	126	152	173
Educação Especial - Federal	-	-	2	1	1
Educação Especial - Estadual	83	126	93	109	128
Educação Especial - Municipal	-	-	29	41	44
Educação Especial - Particular	-	27	2	1	-
Educação de Jovens e Adultos - Total	329	1.356	856	561	634
Educação de Jovens a Adultos - Federal	-	-	71	95	94
Educação de Jovens a Adultos - Estadual	60	935	593	466	483
Educação de Jovens a Adultos - Municipal	269	421	192	-	57
Educação de Jovens a Adultos - Particular	-	-	-	-	-

Fonte: IMB (2015)

Nota: Dados de 2014 – Preliminares.

Total de Docentes, por Ano, Uruaçu – 2000 / 2012.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total de Docentes	505	535	439	434	453	440

Fonte: IMB (2015)

Nota: A partir de 2007, a base de dados do Censo Escolar foi modificada sendo possível coletar o número de indivíduos atuando como docente. Enquanto que, nos anos anteriores, era feita a soma dos docentes nas redes de ensino, ou seja, o mesmo indivíduo poderia ser contabilizado mais de uma vez.

Estabelecimentos de Ensino, por Ano, Uruaçu – 2000 / 2013.

	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total	45	47	37	34	35	34
Salas de Aula Existentes - Total	223	258	309	295	323	322

Fonte: IMB (2015)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – IDH MUNICIPAL**Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, por Ano, Total e Estratificado, Uruaçu – 2000 / 2010**

	2000	2010
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)	0,578	0,737
IDHM - Educação	0,402	0,628
IDHM - Longevidade	0,771	0,860
IDHM - Renda	0,622	0,740

Fonte: IMB (2015)

Nota: Classificação segundo IDH: Muito Alto (acima de 0,800)

Alto (de 0,700 a 0,799)

Médio (de 0,600 a 0,699)

Baixo (de 0,500 a 0,599)

Muito Baixo (de 0 a 0,500)

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS – EMPREGO**Total de Admitidos, Desligados e Saldo, por Ano, Uruaçu – 2000 / 2013.**

CAGED	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Total - Admitidos	704	1.346	4.786	3.129	2.408	2.951
Total - Desligados	514	1.017	3.739	4.116	2.723	2.633
Total - Saldo	190	329	1.047	-987	-315	318

Fonte: IMB (2015)

Total de Empregos e Rendimento Médio (R\$), por Ano, Uruaçu – 2000 / 2013.

RAIS	2000	2005	2010	2011	2012	2013
Empregos - Total	2.122	3.072	6.600	5.527	5.355	5.895
Rendimento Médio	333,65	580,85	1.109,37	1.056,21	1.169,77	1.315,21

Fonte: IMB (2015)

ANEXO B: Questionário Socioeconômico**01 - Qual o seu estado civil?**

- A – solteiro
B – casado
C - desquitado / separado
D - divorciado
E - viúvo

02 - Qual a sua religião?

- A – católica
B – espírita
C – evangélica
D – outras
E - nenhuma

03- Em que região você nasceu?

- A - Sul - Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.
B - Sudeste - Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.
C - Centro-Oeste - Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.
D - Norte - Amapá, Amazonas, Para, Rondônia, Roraima.
E - Nordeste - Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe.

04 - Qual a sua escolaridade?

- A - Ensino Fundamental - (1º Grau)
B - Ensino Médio - incompleto (2º Grau)
C - Ensino Médio - completo (2º Grau)
D - Ensino Superior - incompleto (3º Grau)
E - Ensino Superior - completo (3º Grau)

05 - Em que tipo de escola você estudou?

- A - só em escola pública
B - só em escola particular
C - maior parte dos anos em escola particular
D - maior parte dos anos em escola pública
E - escola conveniada

06 - Qual o turno que fez o seu curso?

- A - todo diurno
B - todo noturno
C - maior parte diurno
D - maior parte noturno

07 - Você frequentou cursinho preparatório para o IFG?

- A – não
B - sim, menos de um semestre.
C - sim, um semestre
D - sim, por um ano.
E - sim, mais de um ano.

08 - Quantas vezes você prestou o exame de seleção no IFG?

- A – nenhuma
D - três vezes

- B - uma vez
C - duas vezes
- E - mais de três vezes

09 - Você já iniciou curso superior?

- A - não
B - sim, mas abandonei
- C - sim, estou cursando
D - sim, mas já conclui

10 - Você exerce atividade remunerada?

- A - não
B - sim, em tempo parcial (até 30 horas semanais)
C - sim, em tempo integral (mais de 30 horas semanais)
- D - sim, trabalho eventual

11 - Qual a sua ocupação?

- A - estudante
B - contratado com carteira de trabalho assinada
C - servidor público
- D - trabalhador autônomo
E - aposentado

12 - O candidato pretende trabalhar enquanto faz o curso?

- A - não
B - sim, mas apenas em estágios
C - sim, mas apenas nos últimos anos
- D - sim, desde o 1º ano em tempo parcial
E - sim, desde o 1º ano em tempo integral

13 - Qual a sua renda mensal?

- A - menos de 1 salário mínimo
B - de 1 a 3 salários mínimos
C - mais de 3 a 6 salários mínimos
- D - mais de 6 a 10 salários mínimos
E - mais de 10 salários mínimos

14 - Qual a sua participação na vida econômica da família?

- A - não trabalha e seus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas
B - trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas
C - trabalha, e é responsável pelo seu próprio sustento, não recebendo ajuda financeira
D - trabalha, e é responsável pelo próprio sustento, e contribui parcialmente para o sustento de outras pessoas
E - trabalha, e é o principal responsável pelo sustento da família

15 - Quantas pessoas compõem sua família?

- A - de 1 a 2 pessoas
B - de 3 a 4 pessoas
C - de 5 a 6 pessoas
- D - de 6 a 10 pessoas
E - mais de 10 pessoas

16 - Qual a renda mensal de sua família (todos que residem na sua casa)?

- A - menos de 1 salário mínimo
B - de 1 a 3 salários mínimos
- D - mais de 6 a 10 salários mínimos
E - mais de 10 salários mínimos

C - mais de 3 a 6 salários mínimos

17 - Qual o motivo que o levou a escolher um curso no IFG?

A - qualificação profissional

D - preparação para o vestibular

B - exigência do serviço

E - ser escola pública

C - melhoria salarial

18 - Qual o seu ramo de atividade?

A - saúde

D - comércio

B - educação

E - outros

C - indústria

19 - Qual o tipo de sua moradia?

A - própria

D - alugada

B - cedida

E - outras

C - financiada

20 - Qual o tipo de atividade da qual você mais participa?

A - religiosa

D - esportiva

B - artística e cultural (cinema, festa, show)

E - nenhuma

C - político partidária

21 - Qual o meio de comunicação que você mais utiliza para se manter informado?

A - jornal escrito/revista

D - internet

B - televisão

E - outros

C - rádio

22 - Qual o meio de transporte utilizado para ir à escola?

A - ônibus urbano

D - carro próprio

B - ônibus interurbano

E - moto própria

C - bicicleta / a pé

23 - Como você tomou conhecimento do Processo Seletivo do IFG?

A - jornais/internet.

D - escolas de ensino médio/cursinho.

B - material gráfico (cartazes/panfletos).

E - amigos, vizinhos ou parentes.

C - televisão/rádio.

24 - Qual a sua raça/etnia?

A - branca.

D - amarela.

B - preta.

E - indígena.

C - parda.

ANEXO C: Dados Socioeconômicos de Candidatos a Processos Seletivos do IFG