



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

***CAMPUS CERRO LARGO***

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS  
PÚBLICAS**

**RITA VANDERLÉIA MARTEL**

**OS INSTITUTOS FEDERAIS - MODELO DE EDUCAÇÃO PROMOTOR DE  
DESENVOLVIMENTO:**

**UM OLHAR SOBRE O *CAMPUS* SANTA ROSA**

**CERRO LARGO**

**2022**

**RITA VANDERLÉIA MARTEL**

**OS INSTITUTOS FEDERAIS - MODELO DE EDUCAÇÃO PROMOTOR DE  
DESENVOLVIMENTO:**

UM OLHAR SOBRE O *CAMPUS* SANTA ROSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPGDPP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Pós Dr.<sup>a</sup> Serli Genz Bolter

**CERRO LARGO**

**2022**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Martel, Rita Vanderléia

OS INSTITUTOS FEDERAIS - MODELO DE EDUCAÇÃO PROMOTOR  
DE DESENVOLVIMENTO: UM OLHAR SOBRE O CAMPUS SANTA ROSA /  
Rita Vanderléia Martel. -- 2022.

214 f.:il.

Orientadora: Pós Dr.\* Serli Genz Bolter

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em  
Desenvolvimento e Políticas Públicas, Cerro Largo, RS,  
2022.

I. , Serli Genz Bolter, orient. II. Universidade  
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RITA VANDERLÉIA MARTEL

OS INSTITUTOS FEDERAIS - MODELO DE EDUCAÇÃO PROMOTOR DE  
DESENVOLVIMENTO:

UM OLHAR SOBRE O *CAMPUS* SANTA ROSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPGDPP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas.

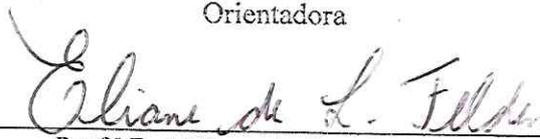
Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 10/03/2022.

BANCA EXAMINADORA



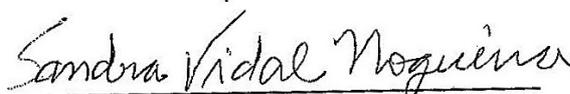
Prof.ª Pós Dr.ª Serli Genz Bolter - UFFS

Orientadora



Prof.ª Dr.ª Eliane de Lourdes Felden

Avaliador



Prof.ª Pós Dr.ª Sandra Vidal Nogueira - UFFS

Avaliador

Dedico este trabalho aos meus familiares e honro a meus Pais, por me concederem a vida e por todo o amor e as aprendizagens a mim dedicadas. Aos espíritos de luz que a mim cuidam diariamente e que me guiam nessa caminhada, para que eu possa evoluir e cumprir a missão a mim confiada. Também dedico a todos os (as) trabalhadores (as) da educação, que veem suas tarefas como uma missão de vida, uma forma de dar esperança, de melhorar a vida das pessoas, pelo amor dedicado aos seus alunos, seja dentro de uma sala de aula ou na área administrativa.

## AGRADECIMENTOS

Compreendo a vida como uma caminhada constante em que estamos sempre em movimento e aprendendo, então agradeço a todas as pessoas que fizeram e fazem parte de minha vida, pois sem elas eu não seria o que sou hoje e não teria aprendido tudo que aprendi.

Igualmente a todos os colegas do Instituto Federal Farroupilha, em especial dos *Campi* Santa Rosa e Santo Ângelo e da Reitoria, assim como todos os que já trabalhei de alguma forma, que foram e são servidores da educação. Especialmente à Mirian Rosani Crivelaro Kovhau, à Analice Marchezan, à Raquel Fernanda Ghellar Canova, ao Delmar José Lorscheiter, à Elizangela Weber, ao Magnus Jaime Scheffler e ao Alcides Schleger que não mediram esforços para me fornecer dados e informações para minha pesquisa.

Assim como serei grata eternamente à Cristina Uhry por todos os diálogos, as escutas e as orações a mim despendidas, obrigada por tudo hoje e sempre. À Adriana Toso Kemp, pelas correções em meus textos, inclusive por todas as falas sobre meu projeto. Da mesma maneira à Letícia Domanski, por toda a ajuda, paciência e correções finais. Saibam que sem vocês não teria conseguido. Assim como à Márcia Chitolina Perini, que me ajudou a elaborar um dos meus projetos de pesquisa para participar de bancas de seleção de Mestrado. À amiga Franciele Freitas, com a qual fiz meu primeiro artigo que se transformou em capítulo de livro. Ao amigo Samuel Müller Forrati por todos os trabalhos desempenhados relacionados a tecnologia da informação. Aos meus amigos Carlos Thomé, Lidiane Kasper, Lenize Ferreira e Joselaine Carlotto por todos os conselhos e atenção a mim dedicada.

Por fim, à minha orientadora Prof<sup>ª</sup>. Pós Dr<sup>ª</sup>. Serli Genz Bolter, por toda a atenção, pelo profissionalismo e persistência com essa orientanda. À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliane de Lourdes Felden e Prof<sup>ª</sup>. Pós Dr<sup>ª</sup>. Sandra Vidal Nogueira, por terem aceitado serem banca, por toda a sua atenção, apontamentos e colaboração em meu trabalho de pesquisa, pois sem suas contribuições a minha pesquisa com certeza não seria a mesma e eu não teria conseguido findar essa etapa de minha caminhada acadêmica.

*“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Paulo Freire, 2000)*

*“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (Anísio Teixeira, 1936)*

*“Um povo educado não aceitaria as condições de miséria e desemprego como as que temos” (Florestan Fernandes, 1991)*

*“Se os governantes não construírem escolas, em 20 anos faltará dinheiro para construir presídios” (Darcy Ribeiro, 1982)*

## RESUMO

A presente pesquisa consiste em uma abordagem que tem como referência a política pública social educacional de criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e, mais especificamente, investigou-se o processo de implantação e expansão do Instituto Federal Farroupilha. Analisando as contribuições e os impactos no que diz respeito aos limites e possibilidades de melhoria e aporte no desenvolvimento regional, com ênfase no *Campus Santa Rosa* como promotor do desenvolvimento, por meio da educação. Dessa forma, a relevância em conhecer e compreender como esse processo se desenvolve no interior dos Institutos Federais em direção ao desenvolvimento humano, social e econômico diante da concepção de um ensino sob o prisma da ciência e da tecnologia. O Brasil é um País continental marcado por grandes desigualdades sociais e econômicas, cuja educação até há pouco mais de uma década, era centralizada em grandes centros e cidades com maior índice populacional. Em relação à metodologia utilizada para atingir os objetivos propostos, segue uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, através da pesquisa bibliográfica e do estudo de caso. A pesquisa proposta, destinou-se a investigar o processo de implantação e expansão do Instituto Federal Farroupilha e demonstra as informações tanto de quantitativo de alunos atendidos, como do orçamentário de investimentos utilizados para a construção da estrutura física, gastos de custeio utilizados para manter os *Campi* em funcionamento, além do atendimento aos educandos e das atividades da assistência estudantil pela equipe multidisciplinar na atenção despendida a milhares de alunos ao longo dos anos. Dessa forma, a pesquisa contribui demonstrando o trabalho realizado dentro da instituição, dispondo para a sociedade em geral o cumprimento e o alcance dos propósitos educacionais almejados no momento da feitura do plano de desenvolvimento educacional, das concepções e diretrizes e da aprovação da lei de criação dos Institutos Federais.

Palavras-chave: educação; desenvolvimento; institutos federais

## ABSTRACT

The present research consists of an approach that has as reference the educational social public policy of creation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology and, more specifically, the process of implantation and expansion of the Instituto Federal Farroupilha was investigated. Analyzing the contributions and impacts with regard to the limits and possibilities of improvement and contribution to regional development, with emphasis on Campus Santa Rosa as a promoter of development, through education. Thus, the relevance of knowing and understanding how this process develops within the Federal Institutes towards human, social and economic development in view of the conception of education from the prism of science and technology. Brazil is a continental country marked by great social and economic inequalities, whose education, until just over a decade ago, was centralized in large centers and cities with higher population rates. The proposed research was intended to investigate the process of implantation and expansion of the Instituto Federal Farroupilha and demonstrates the information both on the number of students served, as well as on the budget of investments used for the construction of the physical structure, costing expenses used to maintain the *Campi* in operation, in addition to serving students and student assistance activities by the multidisciplinary team in the care given to thousands of students over the years. In this way, the research contributes by demonstrating the work carried out within the institution, providing society in general with the fulfillment and scope of the desired educational purposes at the time of making the educational development plan, the concepts and guidelines and the approval of the creation law. of the Federal Institutes. Regarding the methodology used to achieve the proposed objectives, it follows a qualitative approach, of an exploratory nature, through bibliographic research and case study.

Keywords: education; development; federal institutes

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Expansão da Rede Federal até 2010.....	102
Figura 02 – Linha do Tempo do IFFar .....	114
Figura 03 – Entrado do Prédio Administrativo .....	211
Figura 04 – prédios administrativos, salas de aulas 01, laborat. de móveis e edificações .....	212
Figura 05 – Visão geral de todos os prédios do <i>Campus</i> Santa Rosa .....	212
Figura 06 - Relatório 01 de obras extraída do SIMEC .....	213
Figura 07 - Relatório 02 de obras extraída do SIMEC .....	214
Quadros 01 -- Modalidade ofertadas na Rede Federal.....	111
Quadros 02 -- Cursos e modalidades oferecidas pelo IFFar/2021 .....	120
Quadro 03 -- Contexto Educacional do Município de Santa Rosa .....	134
Quadro 04 -- Corpo Técnico Administrativo em Educação – <i>Campus</i> Santa Rosa .....	162
Quadro 05 -- Assistência Estudantil 2013.....	162
Quadro 06 -- Assistência Estudantil 2014.....	163
Quadro 07 -- Assistência Estudantil 2015 .....	164
Quadro 08 -- Assistência Estudantil 2016 .....	164
Quadro 09 -- Assistência Estudantil 2017 .....	166
Quadro 10 -- Assistência Estudantil 2018 .....	167
Quadro 11 -- Assistência Estudantil 2019 .....	167
Quadro 12 -- Assistência Estudantil 2020 .....	169
Quadro 13 -- Assistência Estudantil – PPE 2018-2020 .....	172

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores do Município de Santa Rosa x Estado x País.....	131
Tabela 2 - PIB do Município de Santa Rosa de 2010 à 2018 .....	133
Tabela 03 - Ensino Fundamental do Município de Santa Rosa – RS .....	134
Tabela 04 - IDEB do Ensino Médio nas Escolas Públicas nas esferas Estadual e Federal ...	135
Tabela 05 – Ensino Médio – Taxa de Aprovação .....	136
Tabela 06 – Ensino Médio – Proficiência .....	136
Tabela 07 - Perfil socioeconômico dos 13 municípios abrangidos pelo <i>Campus</i> - SR.....	137
Tabela 08 - Pós-graduação em Educação Matemática para Anos iniciais do Ensino Fundamental .....	144
Tabela 09 - Pós-graduação em Ensino de Ciências da Natureza .....	145
Tabela 10 - Pós-graduação em Gestão e Negócios .....	145
Tabela 11- Pós-graduação em Novas Tendências em Alimentos .....	145
Tabela 12 - Bacharelado em Administração .....	146
Tabela 13 - Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo .....	146
Tabela 14 - Licenciatura em Ciências Biológicas .....	146
Tabela 15 - Licenciatura em Matemática .....	146
Tabela 16 - Tecnologia em Alimentos .....	147
Tabela 17 - Graduação – Formação Pedagógica Docentes – EaD.....	147
Tabela 18 - Técnico em Edificações Subsequente .....	144
Tabela 19 - Técnico em Alimentos Subsequente .....	151
Tabela 20 - Técnico em Eletromecânica Subsequente .....	151
Tabela 21 - Técnico em Meio Ambiente Subsequente .....	151
Tabela 22 - Técnico Móveis Subsequente – Presencial .....	152
Tabela 23 - Técnico Vendas Subsequente – Presencial .....	152
Tabela 24 - Técnico em Agroindústria Subsequente – Presencial .....	152
Tabela 25 - Técnico em Meio Ambiente Subsequente– EaD .....	153
Tabela 26 - Técnico em Alimentos EaD – Subsequente .....	153
Tabela 27 - Técnico Vendas Subsequente – EaD .....	154
Tabela 28 - Técnico Em Administração Subsequente EaD .....	154

Tabela 29 - Técnico Em Administração Institucionalizado Subsequente – EaD .....	155
Tabela 30 - Técnico em Edificações Integrado .....	156
Tabela 31 - Técnico em Móveis Integrado .....	156
Tabela 32 - Técnico em Vendas –PROEJA – Presenciais – Integrado .....	157
Tabela 33 - Técnicos Alimentos – PROEJA – Integrado Presencial .....	157
Tabela 34 - IFFar- Campus Santa Rosa – Evolução de Alunos e Matriz Orçamentária .....	176
Tabela 35 - IFFar- Campus Santa Rosa – evolução das maiores despesas de 2010-2015 .....	177
Tabela 36 - IFFar- Campus Santa Rosa - Evolução das maiores despesas de 2016-2020 .....	177
Tabela 37 - IFFar- Campus Santa Rosa – Relatório de Obras e Instalações .....	178
Tabela 38 - IFFar- Campus Santa Rosa – Relatório de Obras e Instalações .....	180
Tabela 39 - IFDM e áreas de desenvolvimento – 2010 à 2016 – Santa Rosa - RS.....	207
Tabela 40 - IFDM e áreas de desenvolvimento – 2010 à 2016 – Alecrim - RS.....	207
Tabela 41 - IFDM e áreas de desenvolvimento – 2010 à 2016 – Cândido Godói- RS.....	207
Tabela 42 - IFDM e áreas de desenvolvimento – 2010 à 2016 – Independência - RS.....	207
Tabela 43 - IFDM e áreas de desenvolvimento – 2010 à 2016–Novo Machado - RS.....	208
Tabela 44 - IFDM e áreas de desenvolvimento – 2010 à 2016 – Porto Lucena - RS.....	208
Tabela 45 - IFDM e áreas de desenvolvimento – 2010 à 2016 – Porto Mauá- RS.....	208
Tabela 46 -IFDM e áreas de desenvolvimento– 2010 à 2016 - Porto Vera Cruz - RS.....	208
Tabela 47 - IFDM e áreas de desenvolvimento – 2010 à 2016 – Santo Cristo - RS.....	209
Tabela 48 - IFDM e áreas de desenvolvimento –2010 à 2016–São José do Inhacorá - RS.....	209
Tabela 49 - IFDM e áreas de desenvolvimento –2010 à 2016 – Três de Maio - RS.....	209
Tabela 50 - IFDM e áreas de desenvolvimento –2010 à 2016 – Tucunduva - RS.....	209
Tabela 51 - IFDM e áreas de desenvolvimento –2010 à 2016 – Tuparendi - RS.....	209

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Interamericano
CAE	Coordenação de Assistência Estudantil
CAI	Coordenação de Ações Inclusivas
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODIR	Colégio de Dirigentes
CONSUP	Conselho Superior
COREDE	Conselho Regional de Desenvolvimento
EAD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EPI	Equipamento de Proteção Individual
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FEE	Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIRJAN	Sistema – organização sem fins lucrativos
FNDE	Fundo Nacional de Alimentação Escolar
FUMSSAR	Fundação Municipal de Saúde de Santa Rosa
GINI	Índice de Medição de Desigualdade Social
HIV	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano
IF's	Institutos Federais
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFDM	Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal

IFFAR	Instituto Federal Farroupilha
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
ISS	Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza
JK	Juscelino Kubitschek
JERGS	Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério de Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEAMA	Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático/pedagógicos
NUGEDIS	Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PIB	Produto Interno Bruto
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNDE	Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PPE	Programa de Permanência e Êxito
PRDI	Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional
PROAD	Pró-reitoria de Administração

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEx	Pró-reitoria de Extensão
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PRPPGI	Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação
RDH	Relatório de Desenvolvimento Humano
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAEB	Sistema de Avaliação de Educação Básica
SISTEC	Sistema de Registro da Educação Profissional e Técnica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SOF	Secretaria de Orçamento Federal
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCU	Tribunal de Contas da União
UnB	Universidade de Brasília
UNED	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1	PROBLEMA .....	19
1.2	OBJETIVOS.....	20
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo geral .....</b>	<b>20</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivos específicos .....</b>	<b>20</b>
1.3	JUSTIFICATIVA.....	21
1.4	METODOLOGIA .....	22
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO COMO AGENTE DE DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>25</b>
2.1	EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 ATÉ OS DIAS ATUAIS.....	25
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS E O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO – EXIGÊNCIAS NO SÉCULO XXI .....	37
2.3	PENSADORES CLÁSSICOS BRASILEIROS E A DEFESA DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	51
2.4	A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA: CONCEPÇÕES, DEBATES E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	69
2.5	A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO NACIONAL.....	80
<b>3</b>	<b>REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA .....</b>	<b>86</b>
3.1	O CONTEXTO HISTÓRICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	86
3.2	CRIAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	102
3.3	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA .....	112
<b>3.3.1</b>	<b>Histórico da Expansão do IFFar.....</b>	<b>117</b>
<b>4</b>	<b>EXPANSÃO DA REDE FEDERAL – INTERIORIZAÇÃO, REGIONALIZAÇÃO .....</b>	<b>122</b>
4.1	CONTEXTO HISTÓRICO E ECONÔMICO DO MUNICÍPIO DE SANTA ROSA .....	128
4.2	IFFAR- <i>CAMPUS</i> SANTA ROSA .....	140

4.2.1	<b>Cursos ofertados pelo <i>Campus Santa Rosa</i>.....</b>	<b>141</b>
4.2.2	<b>Assistência Estudantil – IFFar - <i>Campus Santa Rosa</i>.....</b>	<b>157</b>
4.2.3	<b>Do Investimento Orçamentário no IFFar - <i>Campus Santa Rosa</i>.....</b>	<b>172</b>
4.3	DESENVOLVIMENTO REGIONAL - IMPACTOS, CONTRIBUIÇÕES DO IFFAR – <i>CAMPUS SANTA ROSA</i> .....	178
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>192</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>199</b>
	<b>ANEXO I .....</b>	<b>206</b>
	<b>ANEXO II .....</b>	<b>210</b>
	<b>ANEXO III .....</b>	<b>212</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O direito à educação está entre os direitos fundamentais, vinculados aos direitos humanos, sendo de suma importância para o desenvolvimento dos indivíduos, assim como o direito econômico, social, cultural, que são de grande expressão para a convivência em sociedade e para o desenvolvimento do País. A educação, como direito social, está expressa na Constituição Federal de 1988, em especial nos seus artigos 6º e 205. Os direitos sociais, são prestações positivas que devem ser proporcionados pelo Estado, e decorrem de conquistas sociais dos trabalhadores nos últimos séculos, concretizadas por meio de políticas públicas que assegurem amparo e proteção social para todos.

A Lei nº 11.892 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, encontra guarida na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 6º, especialmente, por traduzir o compromisso com a educação de qualidade para o povo brasileiro. Da mesma forma evidenciar o Art. 23, da Constituição Federal do Brasil: “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”.

Há uma compreensão de que a Constituição Federal, fundamenta, organiza e orienta todo o funcionamento de uma nação, traduzindo-se em uma conquista da democracia pelos cidadãos do país. Particularmente, o artigo trata de consideráveis atribuições e responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Na realidade a Constituição Federal Brasileira, é conhecida como constituição cidadã, tendo em vista sua construção em pleno processo de redemocratização, a partir do fim de um período de ditadura militar no Brasil (1964–1985). E, redemocratizar uma nação, pressupõe redemocratizar às suas instituições, ampliando oportunidades e oferecendo mais qualidade de vida a todos os cidadãos.

Essa compreensão expressa o valor do acesso a direitos, entre eles, o direito à educação, como garantia de um presente e um futuro melhor para todos. Nessa direção, a presente pesquisa irá delinear os objetivos e os princípios, articulada com a missão e as finalidades de uma das principais organizações de ensino do Brasil: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Lei nº 11.892 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu artigo 2º, apresenta os Institutos Federais como instituições de

educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos. Sendo comparados às Universidades como instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais e detentoras de autonomia universitária (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foram inaugurados com a possibilidade de ofertar educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi. Salienta-se que foram criados pelo Governo Federal, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e apresentam como ideais uma nova concepção de educação profissional de nível técnico e tecnológico. Trata-se de uma instituição de educação, preparada para oferecer cursos de formação inicial, cursos técnicos, superiores, superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados e, também, com a possibilidade de ofertar cursos de especialização, mestrado e doutorado.

Dentre seus objetivos, finalidades, características está o compromisso com uma formação cidadã, para a atuação profissional nos diversos setores da economia com foco no desenvolvimento socioeconômico local, regional e conseqüentemente nacional. Enfatiza-se a expansão dos IF's para o processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais, assim como uma oferta formativa direcionada para a consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação de cada *Campi* dos Institutos Federais (BRASIL, 2008).

A busca por estudar a educação politécnica no que concerne ao desenvolvimento regional, econômico, humano e social advém do trabalho junto ao Instituto Federal Farroupilha desde janeiro de 2010, onde inicia o vínculo como Servidora Pública Federal, no *Campus* Santa Rosa e posteriormente sendo removida, a pedido, para o *Campus* Santo Ângelo, instituição na qual atuo desde maio de 2014. A práxis como TAE – Técnico Administrativo em Educação, atuando em várias áreas administrativas com foco em orçamentário, financeiro e contratações públicas e, ultimamente, na secretaria acadêmica, assim como em vários projetos de pesquisa, extensão e em treinamentos. Pelas vivências das realidades nas duas instituições de ensino da Rede Federal de Educação, foi possível perceber e sentir as mudanças proporcionadas na vida de muitos dos envolvidos no processo educativo.

Desse modo, a dissertação trata da presença dos Institutos Federais no Brasil, como organização social, comprometida com a educação profissional, científica e tecnológica, que

oferece formação humanística, inclusiva e de qualidade contribuindo de forma significativa para formar cidadãos que compreendam o sentido do mundo e da vida humana. A centralidade do trabalho dos institutos está na proposta de uma formação cidadã, acreditando que pela educação é possível transformar vidas e contribuir para a construção de uma mundialização coparticipativa, solidária e justa.

Este estudo considera a política pública social educacional da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na sociedade brasileira, como vetor estratégico para fomentar as potencialidades locais e regionais. Busca-se analisar o Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Santa Rosa, no desenvolvimento local e regional, referente à interiorização, à transformação da realidade, verificando o investimento orçamentário, implantação e crescimento da estrutura física, quantitativo de alunos atendidos, os cursos implantados ao longo dos anos, o atendimento ao educando por meio da assistência estudantil e as contribuições à cidade e região. Com um olhar especial, tomam-se como referência dados de inclusão e emancipação social, as avaliações dos cursos integrados e superiores que o IFFar - *Campus* Santa Rosa oferece, procurando cumprir a missão de formar sujeitos emancipados, diminuir a dualidade educacional entre capital e trabalho, com qualidade.

A educação, como direito fundamental e meio primordial para o desenvolvimento humano, social, cultural e econômico é o tema central desta pesquisa, baseada no estudo da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia - RFEPCT, com foco no Instituto Federal Farroupilha, em especial no *Campus* Santa Rosa, no que se refere ao desenvolvimento da região envolvida, por um período de pelo menos 10 anos.

A pesquisa trata de um tema de relevância social, especialmente a determinação dos Institutos Federais, em fazer a sua parte, ao oportunizar um processo de educação que humaniza, socializa e investe na formação profissional. Um trabalho que atende a um direito universal vinculado à condição humana e, por isso, necessita ser defendido: o direito de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. Diante desta perspectiva, desenvolve-se a pesquisa, detalhada em relação ao problema, objetivos e metodologia nos itens a seguir.

## 1.1 PROBLEMA

O contexto educacional brasileiro passou por diversas mudanças, em especial nas últimas duas décadas, tendo como principal vetor dessas mudanças a Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica, uma política pública educacional que vem modificando realidades regionais, no tocante ao desenvolvimento e à renovação da educação voltada para a construção da cidadania e da transformação social.

Nesse sentido, pergunta-se: qual a contribuição dos Institutos Federais, no que se refere ao desenvolvimento humano, social e econômico na região do Instituto Federal Farroupilha – *Campus Santa Rosa*?

## 1.2 OBJETIVOS

A pesquisa exige planejamento e, conseqüentemente, a definição de objetivos, considerando que eles orientam, essa ação que é sempre intencional e sistemática. Os objetivos apresentados, estão alinhados com as finalidades e propósitos do estudo, particularmente, possíveis respostas ao problema de pesquisa. Consoante ao exposto, tendo em vista as abordagens acima e a necessidade de pesquisa frente a interiorização da educação promovida nas últimas décadas no Brasil, a presente dissertação orientou-se pelos seguintes objetivos:

### 1.2.1 Objetivo geral

Analisar o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em especial do *Campus Santa Rosa* do IFFar, como promotor do desenvolvimento, por meio da educação.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Analisar a legislação da educação profissional e tecnológica, no que se refere ao processo de criação dos IF's e do *Campus Santa Rosa* e seu compromisso com a formação cidadã;
- Evidenciar, tendo como referência o Orçamento Geral da União, os recursos destinados ao IFFar e em especial ao *Campus Santa Rosa*, para indicar o investimento dispendido com o *Campus* em foco;

- Identificar o desempenho do *Campus* Santa Rosa, no que diz respeito à questão educacional e no estímulo ao desenvolvimento humano, social, econômico local e regional, relacionando com o número de cursos e de vagas ofertadas;
- Analisar o atendimento ao educando por meio da Assistência Estudantil que ocorre através de uma Política de Ações, e que tem como objetivos principais garantir o acesso, a permanência, o êxito e a participação de seus alunos no espaço escolar.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

A educação, na pauta do ordenamento jurídico no Brasil, reconhecida como processo fundamental na formação e desenvolvimento humano, motiva compreender a importância das políticas educacionais no país e analisar como o processo formativo, oferecido nos Institutos Federais, impacta no desenvolvimento social.

A presente pesquisa tem como referência a política pública social educacional de criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e, mais especificamente, visa a investigar o processo de implantação e expansão do Instituto Federal Farroupilha. Pretende-se analisar quais seus impactos sociais, humanos e econômicos no que diz respeito aos limites e possibilidades de melhoria e aporte no desenvolvimento regional, com ênfase no *Campus* Santa Rosa.

Dessa forma, a relevância em conhecer e compreender como esse processo se desenvolve no interior dos Institutos Federais em direção ao desenvolvimento humano, social e econômico diante da concepção de um ensino sob o prisma da ciência, e da tecnologia. Das necessidades da sociedade consubstanciado em todos os níveis de ensino, promovendo uma articulação fomentadora da formação de um trabalhador crítico, capaz de compreender questões implícitas e explícitas do mundo em que está inserido.

Assim como a disponibilização de cursos vinculados às demandas sociais e econômicas das regiões abrangidas ao ofertarem a graduação, pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão, bem como a educação profissional técnica de nível médio e educação de jovens e adultos constituindo uma cultura de formação profissional e de trabalho possibilitando a autonomia essencial na construção e democratização do conhecimento. Tudo consoante à busca do desenvolvimento local e regional que se apresenta dentre as finalidades dos Institutos, a busca do diálogo com as comunidades, da interação com a realidade onde estão inseridos, não

apenas como dimensão geográfica, mas também promovendo rede de relações sociais para as transformações necessárias a realidade posta.

A educação de qualidade tornou-se uma das formas de inclusão e redução das desigualdades sociais. A democracia, o desenvolvimento social, humano e econômico depende do acesso a uma educação comprometida com a emancipação das pessoas e sua participação enquanto agentes de mudança. Os resultados dos investimentos em educação vão além dos impactos no crescimento econômico, retratado em números, mas efetivamente se dão pelo desenvolvimento humano, social, cultural e político dos sujeitos envolvidos na realidade posta, ao traduzirem as aprendizagens do mundo do saber para as relações sociais e de trabalho de que fazem parte.

Nos Institutos Federais, frequentam sujeitos provenientes de distintos contextos sociais, retratando a realidade da sociedade que está sendo vivenciada. Nesse sentido, tornam-se necessárias, instituições escolares com propostas multifacetadas, como os Institutos Federais, para abarcar toda a conjuntura social posta, servindo-se de instrumentos educacionais capazes de exercer a função social e política de promotores de inclusão na vida social, política, cultural e profissional dos sujeitos na sociedade.

Salienta-se, como uma das motivações deste trabalho, justamente, a importância da função social a ser desempenhada pela educação profissional e tecnológica, articulada com o desenvolvimento econômico, social, cultural e humano das regiões onde foram implantados. Isso é essencial para a consolidação de um comportamento gerador de trabalho e renda, visto que promove um ensino qualificado, tanto em nível de ensino profissional como tecnológico, pois há um compromisso com a educação cidadã, em cujos objetivos e finalidades está o compromisso com a emancipação dos sujeitos.

Assim, este estudo busca destacar a importância e a essencialidade dos investimentos em políticas públicas sociais educacionais efetivas, as quais promovem o desenvolvimento e a inclusão social, resultando em ações que possibilitem a emancipação de sujeitos. Procura também demonstrar a necessidade de criação e de continuidade de projetos educacionais, no formato de programas de políticas públicas educacionais, de forma continuada e de longo prazo.

#### 1.4 METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa segue uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório, através da pesquisa bibliográfica e do estudo de caso, tendo como

propósito a avaliação dos impactos do *Campus* Santa Rosa frente ao desenvolvimento - concebendo resultados avaliativos/formativos como forma de pesquisa diagnóstica. Por conseguinte, assinala-se ser este estudo com viés qualitativo, e a pesquisa quantitativa, será utilizada neste trabalho como forma de análise e contribuições para a pesquisa qualitativa.

Gil (2002) relata que a pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema. Desta forma será feito um levantamento bibliográfico de modo a complementar dados do estudo. Esta pesquisa também será descritiva por abordar as características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis e explicativa por ter a preocupação de identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Além disso, trata-se de um estudo de caso, pois tem como objetivo analisar de forma específica o *Campus* Santa Rosa e sua relação com o desenvolvimento econômico e social.

Segundo Yin (2001, p. 199), “o estudo de caso é uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais”. Partindo dessa premissa será utilizado o método exploratório descritivo, dentre outros, sendo assim definido, por Severino: “O trabalho de natureza exploratória busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação do objeto” (SEVERINO, 2007, p.123) o que permite ao pesquisador conhecer mais claramente o caso de estudo. A pesquisa descritiva objetiva, descrever detalhadamente o objeto, seus fenômenos e relações.

Neste estudo de caso, a pesquisa foi efetuada segundo os procedimentos de coleta bibliográfica, documental, exploratória e histórica com levantamento de dados, assim como de: livros, artigos científicos, documentos internos da Instituição e sites oficiais. Sendo baseada na análise da evolução do *Campus* Santa Rosa em termos de investimento orçamentário tanto de custeio como de capital, implantação da estrutura física, quantitativo de alunos atendidos nos cursos implantados, com foco especial no trabalho da assistência estudantil, quantitativo de servidores, contribuições com a municipalidade e na regionalidade de 2010 a 2021.

Esta pesquisa divide-se em 4 capítulos em que: no primeiro, está pontuada a introdução, o problema de pesquisa, os objetivos - geral e específicos, a justificativa, e a metodologia.

Em relação ao segundo capítulo, abordamos a educação como agente de desenvolvimento tendo como pauta: a Educação no Brasil: da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais; as Políticas Públicas e o Contexto Educacional Brasileiro – Exigências no Século XX; Pensadores Clássicos Brasileiros e a Defesa da Educação Emancipatória; A Educação Politécnica: concepções, debates e políticas públicas e, por fim, a Educação e o Desenvolvimento Nacional.

O terceiro capítulo versa sobre: o contexto histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; a Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha e o Histórico da Expansão do IFFar.

No que concerne ao quarto capítulo abordou-se sobre o IFFar – *Campus* Santa Rosa, em relação à expansão da rede federal a interiorização e a regionalização dentro de um período de pelo menos 10 anos. Discorre-se sobre o Contexto Histórico e Econômico do Município de Santa Rosa e da região de abrangência, sobre o IFFar- *Campus* Santa Rosa: os Cursos ofertados (Cursos Superiores e Pós-graduações - Cursos de Nível Médio); analisa-se a Assistência Estudantil, o Investimento Orçamentário e pôr fim a questão do Desenvolvimento Regional – os impactos, as contribuições do IFFar – *Campus* Santa Rosa e a regionalidade.

Consoante ao exposto, este quarto capítulo refere-se à discussão do objeto de estudo desta pesquisa: o IFFar - *Campus* Santa Rosa, no qual foram analisados os dados levantados ao longo da pesquisa. Sendo eles: implantação e crescimento da estrutura física, investimento orçamentário de capital e custeio, cursos implantados ao longo dos anos, contribuições à cidade e região, quantitativos de alunos atendidos de 2010 a 2021. Do mesmo modo, captaram-se elementos referentes às avaliações dos cursos de nível médio integrados e superiores que o IFFar - *Campus* Santa Rosa ofereceu. Isto posto, pode-se perceber os impactos com base nestas informações em relação à cidade e região de abrangência.

## 2 A EDUCAÇÃO COMO AGENTE DE DESENVOLVIMENTO

A realidade educacional brasileira é bastante desafiadora e diversa, haja vista a desigualdade social que caracteriza o país desde o início de sua história. Há que se ressaltar, no entanto, que o direito à educação está materializado como um direito fundamental consubstanciado na legislação brasileira como um direito social no artigo 6º da Constituição Federal de 1988.

Nesse cenário é imprescindível enfatizar a importância e a magnitude da temática da educação como um direito fundamental de natureza social, essencial para a formação integral da pessoa humana. Sendo assim, defende-se a tese de que não há formação plena do indivíduo sem a educação; tida como um elemento integrante da própria pessoa, do desenvolvimento individual e inerente à própria condição humana.

O Estado foi aperfeiçoando seu papel de proporcionar aos cidadãos o atendimento das suas necessidades com vistas a alcançar o bem-estar social. Assim sendo, desenvolveram-se mecanismos de gestão dentre os quais as políticas públicas, colocando o governo em movimento, por meio de ações, metas e planos governamentais, proporcionando perspectivas orientadoras de ações, como no caso desta pesquisa, das políticas públicas sociais educacionais.

Pesquisar e aprofundar a questão da educação como agente de desenvolvimento requer compreender as interfaces do campo da educação e do próprio conceito de desenvolvimento, visando conhecer fundamentos, princípios e elementos que referenciam as temáticas investigadas, um dos eixos centrais deste trabalho.

### 2.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 ATÉ OS DIAS ATUAIS

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), de 1948, preconiza a educação no artigo 26º e assim determina que toda pessoa tem direito à educação devendo ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental, sendo ele obrigatório. Em relação ao ensino técnico e profissional propõe que o mesmo seja generalizado, assim como o acesso aos estudos superiores precisa estar aberto a todos, em função do atendimento de critérios definidos para acesso em condições de igualdade.

Posteriormente a DUDH recomenda que a educação necessita visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos. O mesmo documento preconiza que cabe aos pais a incumbência da prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (DUDH, art. 26, ONLINE, 2021).

No Brasil, com o fim da Ditadura Militar, em 1985, buscou-se a elaboração da Constituição Federal de 1988, promovendo-se uma nova realidade jurídica, especialmente em termos de direitos humanos e sociais. Nos artigos 1º ao 4º da Carta Magna, estão os Princípios Fundamentais da República Federativa do Brasil. Destacam-se aqui incisos integrantes essenciais para o tema proposto: a cidadania; a dignidade da pessoa humana; construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e prevalência dos direitos humanos (BRASIL, 1988, art. 1º - 4º).

Com a ampliação e o fortalecimento dos Direitos Sociais por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988, de imediato no Título II da Constituição, estão preconizados os Direitos e Garantias Fundamentais, em que o direito à educação juntamente com outros direitos sociais, está sendo tratada como necessidade precípua aos cidadãos e suas famílias. Eles estão listados no artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, art. 6º).

É importante esse ponto da Constituição Federal, pois assegura a todos os brasileiros e brasileiras, um conjunto de direitos sociais, ao reconhecer o quanto cada um deles, significa a possibilidade de oferta de uma vida digna, para todos, fundamental na construção de uma sociedade democrática.

Consoante a exposto, estão previstos no artigo 7º, inciso IV: “salário-mínimo deve ser capaz de atender às necessidades vitais básicas do cidadão e sua família, com moradia, alimentação, <sup>1</sup>educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social” Observa-se na leitura do dispositivo, a educação sendo tratada na Constituição Federal como

---

<sup>1</sup> Grifo nosso

necessidade básica e fundamental do cidadão e sua família, posta como direito essencial (BRASIL, 1988, art. 7º).

Assim, este é um referencial distinto de acordo com a proposta da presente pesquisa, pois acredita-se na força da educação, como promotora de desenvolvimento humano e social, e nessa conjuntura, do papel dos profissionais da educação e das instituições de ensino.

Além de pautar a educação como um direito social no artigo 6º (II – dos direitos e garantias fundamentais), há na constituição a definição das competências legislativas (artigos 22, XXIV, e 24, IX) para todos os entes federados em que a união deve proporcionar os meios de acesso à educação e criar leis acerca do tema. Cabe, ainda, salientar a competência que é concorrente entre os estados e a união, assim como uma parte do título VIII, da ordem social, artigos 205 a 214, estão dedicados à educação, os quais dispõem acerca do cerne do direito à educação.

Com o fim de materializar o direito fundamental da educação para que possa ser plenamente empreendido o artigo 205 da CF/1988, a define: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205). Verifica-se no artigo que o objetivo da educação não é somente ministrar disciplinas ou componentes curriculares e sim empreender projetos em direção ao pleno desenvolvimento dos cidadãos. Assim sendo consoante a um processo de construção de uma sociedade igualitária, justa e democrática, diz respeito a um direito inalienável devendo ser ofertada a todas as pessoas, promovida e incentivada com a cooperação de toda a sociedade.

O artigo 206, por sua vez, engendra a responsabilidade do estado para a promoção de políticas públicas de incentivo à educação listando os princípios base para o ensino no Brasil:

- Art. 206. o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
  - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
  - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
  - VII - garantia de padrão de qualidade.
  - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
  - IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- parágrafo único. a lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou

adequação de seus planos de carreira, no âmbito da união, dos estados, do distrito federal e dos municípios. (BRASIL, 1988).

Portanto, o artigo supracitado traz dispositivos constitucionais basilares do ensino, com ênfase à igualdade de condições para o acesso à escola, à garantia de uma educação de qualidade, à valorização dos profissionais da educação e à liberdade de aprender e ensinar. Todos eles possuem a incumbência de propiciar ao cidadão o acesso ao conhecimento, à educação em todos os níveis sem qualquer tipo de discriminação ou distinção, assim como conduzir a sua emancipação a partir do acesso aos saberes como um todo.

Em consonância com as abordagens anteriores o papel a ser desempenhado pelo Estado vai muito além da incumbência de organizar o seu sistema de ensino, de uniformizar as oportunidades e padrões de qualidade e sim tem muitos deveres conforme, elencados no artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (BRASIL, 1988, art. 208).

O artigo em pauta prevê as garantias de todos os cidadãos referentes ao ensino em todos os níveis e modalidades de ensino. Tomando-se por referência o inciso II, evidencia-se o dever do Estado para com o ensino médio gratuito, assegurando por meio da progressiva universalização. Trata-se de um processo de inclusão de todos os estudantes brasileiros na última etapa da Educação Básica, ampliando a formação de adolescentes, jovens e adultos, na perspectiva de oferecer mais qualidade de vida e oportunidades no mundo do trabalho.

Acrescenta-se além disso a importância do estabelecimento do financiamento do sistema educacional concretizado no artigo 212 da carta magna, indicando a vinculação orçamentária de receita resultante de impostos, de no mínimo 18 % para a união, e 25% para os estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL, 1988). Observa-se que esses critérios

estabelecidos para efeito de cálculo e de destinação colocam o ensino obrigatório com preferência de atendimento, atendendo áreas básicas do ensino, assim como a assistência alimentar e de saúde.

Consoante a isso, ressalta-se abaixo, o artigo 214 da constituição federal de 1988, em que está estabelecida a obrigatoriedade de um plano nacional de educação - PNE – atualmente, está em vigor a lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que prevê metas (20) e estratégias (254) para o período de 2014/2024:

Art. 214. a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do país.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988).

No que se refere ao inciso VI, é possível analisar que a emenda constitucional nº 59, fortaleceu o comprometimento e a responsabilidade do estado com a educação, visto que para a concreta realização carecia, de apoio técnico e financeiro e assim efetuar a implementação do PNE 2014/2024, buscando a obrigatoriedade de vinculação orçamentária de recursos destinados à educação, amenizando a desvinculação de receita da união.

A educação, portanto, como um direito fundamental social, inerente a dignidade da pessoa humana e à cidadania está amparada junto à Constituição Federal de 1988, tendo o Estado como seu principal provedor e responsável pela elaboração de políticas públicas para a concretização das demandas propostas, cumprindo papéis importantes na garantia dos direitos dos cidadãos. A garantia do direito à educação pautada como uma prioridade, permeia um passo fundamental na consolidação da cidadania, sendo de competência comum a todos os entes federados a sua prestação e desenvolvimento, consolidada pela doutrina como um direito público subjetivo de todos.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, educadores intentaram esforços para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no caso a Lei nº 9.394/96. Esta lei trata exclusivamente da educação, foi criada para assegurar o direito à toda a população de ter a possibilidade de uma educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a

educação pública, configurando-se como um marco na regulamentação do ensino no País (BRASIL, 1988, 1996).

Na LDB foram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional, como por exemplo: os princípios e fins da educação nacional, o direito à educação e do dever de educar, a organização da educação nacional, as incumbências dos entes federados, os níveis e das modalidades de educação e ensino, dentre outros, ocorrendo no decorrer dos anos várias modificações e adequações em consonância com as conjunturas econômica, política e social ocorridas no Brasil (BRASIL, 1996).

No que se refere à organização do sistema nacional de educação, organizado sob o regime de colaboração mútua entre os entes federados - União, Estados, Municípios e Distrito Federal, incluídos escola e professores. A União exerce função de coordenar o sistema com a colaboração dos outros entes, entre suas atribuições está a assistência técnica e financeira, ação redistributiva e supletiva, de assistência técnica, coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação, PNE (plano nacional de educação), avaliações das instituições de ensino em todos os níveis educacionais, dentre outros (BRASIL, 1996, art. 09-13).

Em relação aos Estados são atribuições mais ligadas à execução, sendo responsáveis pela oferta dos ensinos fundamental e médio, tendo como prioridade o ensino médio, assim como autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino, baixar normas complementares para o seu sistema de ensino e assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual (BRASIL, 1996, art. 12-13).

O ensino médio, incluída a educação de jovens e adultos, pontuado nos artigos 35 a 38, está sob a responsabilidade dos Estados mesmo sendo técnico profissionalizante ou não. Já os cursos superiores previstos nos artigos 43 ao 57 da referida lei, são de competência da União, mas podendo ser ofertados pelos Estados e Municípios, desde que o ente esteja ofertando o nível de ensino obrigatório. No caso de oferta educacional por instituições privadas, o acompanhamento e a fiscalização ocorrem por meio da União (BRASIL, 1996, art. 35 a 38, 43 a 57).

Em relação aos municípios, as incumbências estão direcionadas à oferta da educação local, pois devem assegurar a educação infantil e o ensino fundamental, em que este é a prioridade, assim como baixar normas complementares para o seu sistema de ensino e assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (BRASIL, 1996, art. 16-19).

Ainda em relação à LDB 9394/96, convém mencionar que está articulada com a CF de 1988, ao apresentar os princípios que apoiam a estrutura da educação nacional, entre eles

assinala-se a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, a valorização do profissional da educação escolar, a gestão democrática do ensino público e a garantia de padrão de qualidade.

No que se refere a educação profissional e tecnológica está elencada na LDB nos artigos 39 ao 42, em que se percebe o espaço destinado a educação politécnica. São quatro (4) artigos direcionados para o trabalho, ciência e tecnologia, educação essa que objetiva formar cidadãos conscientes de sua importância na sociedade, assim como promover o crescimento social e econômico e o desenvolvimento humano (BRASIL, 1996, art. 39-42).

No decorrer dos anos, a LDB sofreu várias alterações, de acordo com as condições políticas, econômicas, sociais ocorridas no Brasil. Acrescentam-se as mais recentes como indicativo dos caminhos que a educação brasileira está percorrendo.

Em 2019, foram efetuadas alterações pela Lei Federal 13.796, de 03 de janeiro de 2019, objetivando normatizar a guarda religiosa e a frequência ao ambiente escolar. O aluno matriculado em instituição pública ou privada, não importando se está na educação básica ou superior, poderá se eximir de realizar prova, mediante requerimento prévio, em consonância com seus preceitos religiosos, devendo haver aula ou prova de reposição que substitua o objetivo da atividade pleiteada, sem custo adicional, em que as escolas têm até dois anos para adequação. Salienta-se que o ensino religioso não é obrigatório, é apenas componente curricular, sendo a matrícula facultativa. Em verdade trata-se do exercício da liberdade de consciência e de crença (BRASIL, 1996 art. 7º-A, I, II - § 1º a 3º, 2019).

No ano de 2020, a alteração ocorrida verifica-se na Lei 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, em que devido à incidência da pandemia do coronavírus, estabeleceu medidas que objetivavam a proteção da coletividade, sobre isolamento, quarentena, realização de exames médicos, restrições etc. A medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (convertida na lei 14.040, de 18 de agosto de 2020), em consonância com a lei supracitada, versou sobre a dispensa, em caráter excepcional, da obrigatoriedade da quantidade de dias letivos para a educação básica a superior, ou seja, para todos os níveis, permitindo que as atividades pedagógicas fossem desenvolvidas de forma não presencial, dispensando a obrigatoriedade de 200 dias letivos, salvaguardando o dever de cumprimento da carga horária mínima anual de 800 horas, para a educação básica, estabelecida na Lei 9.394 (BRASIL, 1996, 2020).

Já em 2021, pontua-se a Lei Federal 14.164, de 10 de junho de 2021, em que houve modificações no art. 26, no parágrafo 9º que trata sobre o currículo da educação básica. Com essas modificações as escolas, além de políticas de prevenção e combate à violência infantil e adolescente, também deverão abordar o contexto da violência contra a mulher, como temas

transversais nos currículos. Houve também a promulgação da lei 14.191/2021, que altera os artigos 3º, 60-A, 60-B, 78-A e 79-C da LDB para a inclusão da educação bilíngue de surdos, tendo início ao zero ano, na educação infantil, e se estendendo ao longo da vida (BRASIL, 1996, art. 3º, 26, 60-A, 60-B, 78-A, 79-C, 2021).

Os fundamentos analisados, confirmam a respeitabilidade da educação, como processo, com sentido de agente de desenvolvimento e transformação, numa gradativa construção para conceber uma sociedade equitativa.

Uma vez estabelecidos os marcos legislativos até aqui analisados é importante indicar as referências conceituais que assinalam os fundamentos de educação e o impacto no desenvolvimento que devem estar presentes nas políticas públicas educacionais para a promoção da cidadania. Nesse sentido, são trazidas as contribuições teóricas de alguns pensadores da educação, que constituem referências potencialmente importantes ao se pensar o contexto educacional brasileiro pós Constituição Federal de 1988. São eles: Bittar (2004, 2006, 2016); Saviani (1991, 2007); Frigotto (2017, 2018) e (Santos, 2018).

Com o advento da Constituição Cidadã, advoga Bittar (2006), houve significativas mudanças na ordem jurídica das políticas educacionais:

De fato, a Constituição inaugura um novo conjunto de preocupações éticas. Isto porque, em verdade, a ordem jurídica constitucional visa, mais que tudo, alcançar a plenitude do convívio social pacífico. Desta forma, as normas jurídicas são predispostas a produzirem efeitos práticos sobre o comportamento e a conduta das pessoas, das sociedades, das organizações, das corporações, das cooperativas, das instituições, dos sindicatos, dos órgãos governamentais..., no sentido de efetivamente causarem repercussões sobre a ética da população, a moral social e a consciência de uma sociedade (BITTAR, 2006, p. 126).

São solicitudes provenientes da sociedade, postas ao dispor dos cidadãos para a concretização das necessidades sociais buscadas pelos brasileiros, por meio de valores sociais despontantes significativos, postulando a cidadania e a dignidade humana em primeiro lugar e dessa forma, pontua o que seria uma Constituição:

Se uma Constituição é, acima de tudo, documento do povo de um Estado, e é nesta medida que ela não somente retrata os valores assentados como valores-norte, como também se torna a meta axiológica instituída como referência-guia para a atuação das instituições sócio-políticas e jurídicas em operação numa sociedade, seu compromisso é de fato conduzir a distribuição de justiça produzindo caminhos para o desenvolvimento sócio-humano.[...] representa um documento de fundamental valia para a criação de uma cultura da cidadania. O compromisso primeiro de uma Constituição, neste sentido, é o de permitir que a ética viceje, no convívio social, estruturando condições de justiça distributiva impeditivas da excessiva desigualdade social, fator de forte desarranjo social (BITTAR, 2006, p. 129).

Perante o cenário de desafios da implantação das políticas educacionais, discorre Bittar (2016), sobre a complexidade da escola na contemporaneidade, diante a inaptidão de formar

sujeitos com capacidade de reflexão diante das complexas conjunturas individuais, familiares e sociais dos tempos atuais (BITTAR, 2016, p. 63).

Dessa forma, Bittar (2016), defende um projeto pedagógico com várias dimensões e visões para despertar as percepções dos educandos; estímulo ao pensamento, assim como sensibilidade e humanização dos indivíduos pela metodologia. Para isso, propõe, a inclusão de uma disciplina de cidadania e direitos humanos nos currículos:

[...] formar o caleidoscópio de referenciais de estudo e que organizam a abordagem de temas os mais variados que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano. Uma disciplina de cidadania e direitos humanos pode ser incluída no currículo e ser trabalhada de modo muito criativo pelo corpo docente, mas a necessidade de sua institucionalização legal não justifica a ausência deste perfil de reflexões no espaço escolar (BITTAR, 2016, p. 66).

Considerações relevantes são teorizadas pelo autor, que manifesta preocupação e sensibilidade ao manifestar a urgência na abordagem de temas fundamentais para a formação integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos: cidadania e direitos humanos. Nesse sentido, defende a premissa de que reflexões com esses temas centrais, sejam oportunizadas no contexto das instituições.

O educador Dermeval Saviani, por sua vez, ao analisar os fundamentos ontológicos e históricos da educação brasileira no contexto de sua indissociabilidade, argumenta que foi por meio do desenvolvimento econômico, da difusão da propriedade privada, como meio de produção e a separação de classes entre proprietários e não-proprietários, que a secessão avançou sobre a educação. Proveniente da tradição grega, já no conceito da palavra escola, significando etimologicamente o lugar do ócio, por ser onde as pessoas com tempo livre iam. Quando ocorreu a institucionalização da educação, operou-se de modo a constituir uma educação para os trabalhadores (escravos, trabalhadores) e outra educação para a elite que não trabalhava (SAVIANI, 2007, p. 156-157).

Em consonância ao exposto por Saviani (2007) assinala-se a dimensão que a educação brasileira seguiu, com a promoção da separação educacional de acordo com as classes sociais e a não oferta educacional de forma igual para todos os cidadãos. Os estudos de Saviani, encontram guarida nas pesquisas de Bittar (2016) considerando que ambos estão conscientes de que separação educacional, legítima a premência de um projeto pedagógico amplo em todas as instituições, para a construção de uma educação igualitária e equânime para todos.

E assim a indústria moderna levou a reverter o contexto de amplitude da educação para uma qualificação específica, sucedendo o fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho, de forma que “[...] produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade

na estrutura social” (SAVIANI, p. 159). À vista disso, como consequência da revolução industrial em que há a separação entre instrução e trabalho produtivo, induz a educação na direção do modo de produção (SAVIANI, 2007, p. 158-159).

A educação está diretamente relacionada ao contexto econômico, político, científico, e cultural de uma sociedade historicamente determinada, tratando-se de um processo constante, sendo distinta dependendo do lugar e da época, mas claramente ligada ao propósito de homem e de sociedade, posta em determinado contexto que emerge através do processo educativo proposto, conforme afirma Dermerval Saviani (1991):

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época em época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade (SAVIANI, 1991, p.55).

Dessa forma, a educação trata-se de um processo social, atingido por uma proposta de ato educativo, de determinada concepção de mundo, de acordo com as ideias dominantes de um dado período de uma sociedade.

Frigotto (2017), ao refletir sobre a obra de Dermeval Saviani, assim o considera “[...]o filósofo e intelectual marxista mais importante do campo educacional no Brasil” (p. 509), pela dimensão ontológica do trabalho desenvolvido, posto no plano epistemológico e na ação política em favor da luta socialista. Bem como, por sua contribuição em elaborar uma pedagogia histórico-crítica, que analisa “as concepções idealistas, racionalistas e pragmáticas de educação e as define como abordagens a-históricas” (p. 510), pontuando uma visão crítica com base na concepção materialista da história, cuja base está no trabalho, utilizado como princípio educativo em sentido amplo (FRIGOTTO, 2017, p. 509 – 511).

Do mesmo modo, analisa a percepção do autor sobre a tecnologia diante do processo pedagógico, como um fator de relação entre alunos e professores, pois para Saviani, as novas tecnologias não substituem o papel do professor, e considera que as novas tecnologias ampliam a exploração da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2017, p. 512-513).

O pesquisador reitera, ainda, que a educação Brasileira, na atualidade, é fruto de conjunturas nas quais há crescimento econômico e não desenvolvimento. Onde se formam cidadãos não qualificados para a vida e para o mundo do trabalho, por não se ter programas educacionais contínuos e sim “gambiarras” para se corrigir problemas conjunturais momentâneos (FRIGOTTO, 2018, p. 41-43).

É possível observar pontos convergentes entre as ideias de Frigotto (2018) e Bittar (2004). Este, ao dialogar com a obra de Paulo Freire, corrobora a concepção de educação como não isenta eticamente, e que as escolhas efetuadas no processo de ensino/aprendizagem,

invariavelmente, perpassam por juízos de valor, buscando algum ganho ou perda para a construção do conhecimento, conforme sugere:

As tomadas de decisão quanto a conteúdos programáticos, métodos de ensino/aprendizagem, dinâmicas pedagógicas, políticas públicas educacionais, sistemáticas de avaliação, critérios de elevação da qualidade de ensino, diretrizes curriculares nacionais, exigências mínimas de habilidades e competências por áreas de conhecimento etc. (BITTAR, 2004, p. 75).

Nesse mesmo contexto, complementa serem as escolhas referentes ao processo pedagógico parte do todo, sendo o processo educativo um conjunto de fatores componentes da vida dos indivíduos, não havendo possibilidades de desagregar das vivências sociais, dos grupos de indivíduos. Dessa forma, por meio da educação pode-se promover o aperfeiçoamento das capacidades individuais dos sujeitos por meio da abundância de informações que, proporcionam múltiplas escolhas, liberdade de pensamento e de agir para os indivíduos. À vista disso, Bittar (2004) afirma:

Se educação é, entre outras coisas, o aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, físicas e morais[...] De fato, a educação é o implemento da formação não só intelectual mas ética dos indivíduos. [...] Dessa forma é que educar significa crescer. O conhecimento que se expande se reverte em maiores chances de novas criações e novos encontros de idéias, das quais se engendram ainda novas alternativas de ser e de comportar. [...] A falta de instrução é, antes de tudo, privação de escolha e castração de acertada deliberação (BITTAR, 2004, p. 78).

Em relação à cultura dialogal dentro da educação, Bittar (2004), entende ser imprescindível um trabalho de desenraizamento, promovendo entre os sujeitos um diálogo com suas realidades, aniquilando com a cultura do silenciamento e do professor-reprodutor:

O que se pode dizer é que a cultura dialogal que deve ser veiculada pela educação passa pela autoconsciência do povo sobre a sua realidade, e, como tal, passa por uma dimensão de compreensão dos próprios problemas, desafios e metas que se elegem para serem enfrentados e almejados (BITTAR, 2004, p. 83).

Para Bittar (2004), há uma incapacidade de promover o diálogo dentro da educação brasileira e de construir uma cidadania deixando de lado “[...] os modelos acalentados por antigas matrizes politicamente orientadas e interessantes, que acentuam a inconsciência do povo de suas próprias necessidades [...]” (BITTAR, 2004, p. 86).

Contempla-se que Frigotto, com suas pesquisas e obras, assim como Saviani e Bittar, trabalham com esperança e na perspectiva de construir no Brasil um processo educacional, que forme integralmente os brasileiros, valorize a dialogicidade das instituições com a realidade, estimule o protagonismo e promova a autonomia dos educandos, num movimento permanente de compromisso de todos com a qualidade da educação.

Na mesma linha teórico-conceitual, é pertinente buscar as contribuições de Boaventura de Sousa Santos. Sob o viés da educação emancipatória, crítica e cidadã, influenciado pelas

doutrinas pedagógicas de John Dewey e Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos propõe práticas educacionais alternativas para a educação desenvolvida no ocidente, onde há debates e questionamentos, a ponto de os conflitos serem bem-vindos, compreendidos como parte do processo pedagógico, produtores de sentidos comuns alternativos (SANTOS, 2018, p. 525-526).

O projecto educativo emancipatório é um projecto de aprendizagem de conhecimentos conflituantes com o objectivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjectividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções. (SANTOS, 2018, p. 528)

Para Santos (2018) torna-se necessário transformar a sociedade atual para que ocorram mudanças na educação do futuro. Nesse sentido, defende a premissa de que se torna necessário mudar a educação perante o mercado globalizado e a mercantilização do conhecimento, em que no modelo neoliberal, tudo tem preço - a sociedade do consumo - fruto da banalização dos conflitos e do sofrimento humano, no decorrer da história (SANTOS, 2018, p. 526-527).

Diante disso, defende uma educação libertadora, inconformista com um projeto educativo emancipatório adequado ao tempo presente que romperia com os estigmas produzidos no passado e refletidos no presente, que são aceitos como banalidades ou fruto do acaso, por meio de uma educação transformadora:

O objectivo último de uma educação transformadora é transformar a educação, convertendo-a no processo de aquisição daquilo que se aprende, mas não se ensina, o senso comum. O conhecimento só suscita o inconformismo na medida em que se torna senso comum, o saber evidente que não existe separado das práticas que o confirmam (SANTOS, 2018, p. 528).

Nesse contexto, produzir uma educação que crie espaço para as subjetividades não rejeitando as aprendizagens que os sujeitos trazem de suas comunidades, o que contribui para a falta de interesse na escola e desprestígio da cultura local e popular. Instigando educadores e educandos a promoverem o conhecimento mediante de debates e questionamentos de forma continuada, por meio de uma prática pedagógica pautada na diversidade cultural e cidadã crítica, propondo modificações no ensino atual, elucidando conhecimentos, combatendo o sofrimento e as injustiças sociais propondo aos indivíduos uma caminhada de constante reflexão.

Contrário a uma educação de *adestramentos e cursinhos tópicos*, Frigotto (2018) propõe uma educação profissional onde haja uma formação dos sujeitos por meio de educação básica unitária, que englobe “cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas” (FRIGOTTO, 2018, p. 59). Consoante a isso assinala:

[...] a educação profissional *stricto sensu* também tem que ser encarada como um direito social e subjetivo e condição de acompanhar as mudanças que se operam nos processos produtivos. O divisor de águas, uma vez mais, se situa entre a concepção de formar para o que serve ao mercado ou uma formação profissional integrada à educação básica (FRIGOTTO, 2018, p.58).

Frigotto (2018) na verdade, defende uma política que eleve a escolarização com qualidade para filhos da classe trabalhadora. Seria uma universalização do ensino médio, como uma política de Estado estratégica, que produziria um projeto societário democrático, formador de sujeitos autônomos para vida e para o trabalho, conforme explica abaixo:

Uma política pública redistributiva e emancipatória de caráter mais universal, que teria extraordinário efeito social, econômico e ético, seria a retirada do mercado de trabalho, formal ou não formal, de todas as crianças e jovens até a idade legal de conclusão do nível médio (FRIGOTTO, 2018, p.59-60).

Trata-se de buscar, por meio da educação politécnica um desenvolvimento proporcionado por uma educação inclusiva, humanística, democrática, participativa, que promova sujeitos autônomos capazes de atuar tanto no mundo do trabalho como em todas as conjunturas sociais, segundo suas vivências. Esse horizonte de perspectiva aponta para um Estado Democrático de Direito Brasileiro em que todos os cidadãos tenham respeitado seu direito subjetivo a uma educação integral, em que a politecnia seja pautada no seu sentido mais amplo, proporcionada por meio de políticas públicas sociais educacionais com condições de dirimir as desigualdades sociais e permitindo modificar as mazelas sociais, econômicas e culturais do País.

## 2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO – EXIGÊNCIAS NO SÉCULO XXI

As políticas públicas surgiram da necessidade de construção de um estado de bem-estar social, a partir das diversas conjunturas sociais e econômicas, ocorridas pós II Guerra Mundial e provenientes das lutas de classes no pós-guerra. A promoção do bem-estar da população ocorre por meio de uma série de ações de gestão, denominadas políticas públicas, promovidas direta ou indiretamente pelo Estado, em diferentes áreas como a saúde, a educação e o meio ambiente.

As políticas são dinâmicas, conforme as ações da sociedade no momento, e, desse modo, modificam-se com o tempo, bem como, as intervenções a serem executadas sofrem alterações. Dessa forma, os governos promovem reestruturações no papel e nas atribuições do Estado,

acarretando novos mecanismos de gestão, como no caso das políticas públicas, conforme explica, Martins (2013):

Como não existe construção de conhecimento desvinculado de processos históricos, políticos e sociais que o engendrou, ressaltem-se as principais características do período pós II Guerra Mundial. As lutas e reivindicações de trabalhadores organizados em sindicatos e centrais sindicais até meados do século XX [...] As reivindicações foram atendidas, em sua maioria, por governos liberais, que constituíram mecanismos de gestão das políticas públicas, canalizando as reivindicações dos trabalhadores e incorporando boa parte delas na pauta de suas agendas. [...] Assim, os direitos sociais de cidadania construídos nas democracias industriais até os anos 1940 conferiram *status civis* (direitos legais) e políticos (direitos de participação democrática) quase sem implicações para a economia e foram substituídos por direitos sociais que estabeleceram padrões de acesso à saúde, à renda, à educação, aos direitos trabalhistas e previdenciários (MARTINS, 2013, p. 281-282).

Nesse mesmo liame, Schmidt (2018) retoma o contexto do estado de bem-estar social, pós II Guerra Mundial, em que as instituições governamentais e privadas, observaram a necessidade da investigação científica voltada para as ações governamentais donde buscavam analisar a política na busca de fomentar políticas públicas mais efetivas, com respostas concretas às demandas sociais postas em pauta:

A construção dos Estados de Bem-Estar Social (welfare states) e as revoluções socialistas no Século XX inauguraram um conjunto de políticas de caráter universalizante – na educação, saúde, previdência social e outras – que constituem um patrimônio da humanidade na luta por maior igualdade social (SCHMIDT, 2018, p. 120).

Na busca de suprir tais lacunas dentro da sociedade, o Estado atua por meio das políticas públicas, que seriam as ações, metas e planos governamentais promovidos pela gestão pública, voltados para a solução de determinados problemas sociais que entram na pauta da agenda governamental de diversas formas.

Para Souza (2006), as políticas públicas seriam o campo do conhecimento que coloca o governo em ação, analisa e ainda propõe mudanças no rumo ou curso das ações, compondo um ramo holístico, que envolve diversos conhecimentos e olhares. Isso, necessariamente, não precisaria de uma coerência teórica e metodológica, analisando o que os governos fazem, por que e para quem. Dessa forma, seria detectado quem ganha e quem perde com as decisões governamentais (SOUZA, 2006, p. 26).

Com um exame mais direcionado, Saravia (2006) conceitua políticas públicas por meio de uma visão mais operacional, dizendo tratar-se de:

[...] um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAVIA, 2006, p. 29).

O autor em pauta ainda expõe que as políticas públicas não possuem uma sequência pré-estabelecida e sim um processo dinâmico, ou seja, autores em que cada ator ou instituição desempenha seu papel. Em verdade, não há uma racionalidade manifesta, plenamente ordenada, trata-se de um fluxo contínuo e inacabado de turbulências e disputas (SARAVIA, 2006, p.29).

Para a uma melhor compreensão do campo das políticas públicas, observam-se dois conceitos: o problema público e a política pública. O problema público, como ponto de partida da análise, pode ser entendido como a distância entre o *status quo* e a situação desejada para determinada realidade pública. Já a política pública configura-se como uma diretriz que foi elaborada para o enfrentamento do problema público (SECCHI, 2016, p. 24).

Para Souza (2006), toda política pública tem determinadas características que podem ser enumeradas da seguinte forma:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subseqüentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006, p. 36).

A formulação das políticas públicas passa por um ciclo contínuo, no qual se interligam atores, coalizões e processos, que vão estruturando o sistema político. Nesse contexto, efetua-se uma descrição do ciclo no intuito da compreensão do processo, dividido nas seguintes fases: formação da agenda (prioridades, necessidades, pleitos solicitados), elaboração (delimitação do problema: possíveis soluções e alternativas), formulação (seleção de alternativas – definição de objetivos/ações – marco jurídico, administrativo, financeira), implementação (planejamento e organização administrativo - planos, projetos, programas), execução (prática das ações, planos, projetos), acompanhamento ( supervisão das atividades) e, como última fase, a avaliação (mensuração e análise dos efeitos produzidos na sociedade) (SARAVIA, 2006, p. 33-34).

A sociedade contemporânea caracteriza-se por uma diversidade de demandas de diversos grupos. Estes podem ser classificados por idade, religião, etnias, língua, renda, profissão, ideias, valores, interesses e aspirações, mas os recursos orçamentários nem sempre podem atender a todas as demandas, gerando disputas. A sociedade moderna tem como característica principal a diferenciação social pelos atributos dos membros (sexo, religião, escolaridade). Dessa forma, promovem uma diversidade de ideias, valores, aspirações e assim padrões de interação que podem gerar desde a cooperação entre os grupos ou então, a

competição, o conflito (RUA, 2013, p. 04-05). Nesse contexto, para ter o poder de barganha, muitos grupos se unem em prol de um bem maior para o atendimento de suas necessidades.

As políticas públicas ao entrarem na agenda governamental, passam por um processo de disputas envolvendo vários agentes e contextos, pois cada governo eleito prioriza os grupos sociais com quem estabeleceu vínculos. Em parte da agenda, determinadas demandas sociais permanecem como: saúde, educação e emprego, tendo maior ou menor enfoque dependendo das escolhas e prioridades. Adentrando no contexto da fase de formulação das políticas públicas, estas passam a ter planos, ações e metas a serem desempenhadas, bem como, a análise das opções de ações, à disposição e preferências dos atores, inclusive opiniões e dados estatísticos convertidos em informações-base, observadas a viabilidade técnica e orçamentária (SCHMIDT, 2018, p. 132-133).

Na realidade brasileira, quem determina quais demandas terão prioridade são os nossos representantes, ou seja, é decidido por quem está no poder e não pela sociedade. O poder executivo envia as propostas para mudanças ou não e para aprovação pelo ao poder legislativo. Mas ainda é o responsável por colocar em prática as políticas públicas. Decisões tomadas nesse momento, revertem-se de forma expressa em leis decretos, resoluções, atos provenientes da administração pública. Nesse mesmo contexto, Schmidt (2018) aborda a forma como são decididas as demandas:

As demandas sociais sempre estão além da capacidade de atendimento por parte dos órgãos públicos. Face à escassez de recursos as autoridades são forçadas a priorizar algumas demandas e relegar ou secundarizar outras. As prioridades adotadas pelos governos constituem o cerne das políticas. Elas estão vinculadas à visão ideológica predominante, aos compromissos assumidos pelos governantes no processo eleitoral, às pressões dos grupos sociais e corporações econômicas, à cultura política vigente, entre outros fatores (SCHMIDT, 2018, p.122)

A fase da implementação ou execução da política pública, propriamente dita, diz respeito às ações planejadas na execução dos atos. Dessa forma, novas decisões vêm agregar-se às demandas às novas decisões sobre o planejado no momento da formulação. Essa fase de execução merece mais atenção ainda, pois dependendo dos atores que estão executando as políticas públicas, elas podem sofrer drásticas mudanças, por isso devem ser controladas e monitoradas constantemente pelo Estado, responsável pela execução e concretização da prestação do serviço público (SCHMIDT, 2018, p.135).

A avaliação pode e deve ser feita a todo momento na política pública em execução, além de demonstrar os resultados/prestação de contas, corrigir falhas, identificar barreiras, fomentar a cooperação dos atores, pode ser uma fonte de dados ao gestor em futuras ações, assim como corrigir o que está em andamento. Podendo assim, além de produzir melhores resultados,

proporcionar atos com maior eficiência ao alcance do público-alvo, levando-se em consideração os contextos sócio-políticos e econômicos em que estão sendo implementados.

O Estado é o incumbido de acompanhar e sistematizar a execução dos serviços públicos, o que pode ocorrer de maneira diversa, mas sem afastar-se da responsabilidade de execução. Além dessa prerrogativa, acrescenta-se que a toda utilização orçamentária deve estar em conformidade com a Constituição Federal do Brasil de 1988, consoante ao previsto no Capítulo II, seção II, dos Orçamentos (Art.165-169) e em conformidade com a legislação vigente. À vista disso, (SCHMIDT, 2018) faz uma abordagem:

O orçamento público é o instrumento governamental destinado ao planejamento dos recursos financeiros. No Brasil, há três ferramentas básicas que compõe o ciclo orçamentário, tanto na esfera federal quanto na estadual e municipal. O plano plurianual (PPA) - elaborado no primeiro ano do mandato do governante eleito, com duração de 4 anos – estabelece as diretrizes gerais da administração pública para o quadriênio. A lei de diretrizes orçamentárias (LDO), anual, com base no PPA especifica as prioridades e metas da administração pública para o ano seguinte. A lei orçamentária anual (LOA) apresenta a previsão de receitas e especifica cada uma das despesas da administração pública para o ano seguinte. Toda a aplicação de recursos feita pelo gestor público deve estar em sintonia com essa legislação. Por isso, a implementação de políticas públicas está fortemente condicionada pela forma como é realizada a previsão orçamentária (SCHMIDT, 2018, p. 136).

A Administração Pública produz estudos nas mais diversas áreas com impactos econômicos, sociais, políticos e jurídicos para utilizar na análise, elaboração, formulação e implementação de políticas públicas. Dessa forma, pode conseguir pôr em prática as propostas e programas de governo em favor da população. No momento da formulação das políticas públicas, há o levantamento do dispêndio orçamentário inicial para a implementação da política pública, que deve estar em consonância com o PPA, a LDO e a LOA, constantes na Constituição Federal de 1988 (SARAVIA, 2006, p. 34; BRASIL, 1988).

Sinteticamente, pode-se dizer que os modelos de implantação das políticas públicas se dão de baixo para cima, ou o inverso, dependendo do estipulado na legislação regente no momento de elaboração da política pública a ser executada. No modelo de cima para baixo, há uma forma centralizada de implementação. As decisões são tomadas na administração federal e seguem sendo cumpridas pelas demais esferas. Tratando-se da implementação de baixo para cima, há uma participação direta dos interessados na tomada de decisões, ou seja, os usuários finais a quem a política pública será direcionada. Ressalta-se que, na maioria dos casos no Brasil, elas são efetuadas de forma centralizada, ou seja, as decisões são tomadas pelo Governo Federal e seguem sendo implementadas pelas demais esferas.

Relacionado ao mesmo tema, ensina Sechi (2012) que no modelo *top-down* de políticas públicas (de cima-para-baixo) somente dois sujeitos podem interferir no processo; os

formuladores e implementadores, ficando os demais sujeitos políticos de fora, esse modelo provocaria prejuízos, pois retira os demais interessados do processo. Já no modelo *bottom-up* (de baixo-para-cima), a implementação das políticas públicas leva em conta os sujeitos como parte imprescindível no processo, sendo definida no nível de execução, proveniente do resultado da interação dos sujeitos e das organizações responsáveis (SECHI, 2012, p.34).

Os atores são peças-chave dentro das próprias instituições, concorrem em termos de poder e influência no intuito de promover e resolver as demandas provenientes das diversas áreas da sociedade. Nesse sentido, observam-se as decisões como o resultado das conversações dos mais diversos grupos de atores sociais, resultando em interações políticas, direcionadas para procedimentos operacionais. Os atores sociais necessitam da convicção de ganho da disputa política. Em síntese o comportamento dos atores influencia diretamente as políticas e seus resultados.

As pessoas ou grupos que fazem parte do sistema político são os atores políticos que podem dividir-se em atores políticos públicos e privados. Esses personagens podem fazer parte da estrutura estatal (esferas governamentais) ou privada (sociedade civil - empresários); os pertencentes à esfera pública – seriam os eleitos pela sociedade a determinado cargo, os políticos e os servidores públicos - os chamados burocratas (RUA, 1998, p. 4).

Em verdade, as proposituras e modos de agir dos atores são diversos, mas em especial os eleitos e servidores públicos merecem diferenciação. Assim, atores políticos buscam pôr em prática suas propostas eleitorais, o que defenderam durante suas campanhas, não atuando de forma permanente. Já os atores estatais, são os servidores públicos, detentores de cargo público, atuando de forma permanente, operam literalmente a máquina pública (SARAVIA, 2006, p. 36).

Conforme salienta Saravia (2006), o papel crucial dos atores não estatais, quanto às políticas públicas, não diminui o papel decisório do Estado. Dessa forma a política passa a ser “pública” e prossegue nomeando os componentes comuns às políticas públicas:

- a) Institucional: a política é elaborada ou decidida por autoridade formal legalmente constituída no âmbito da sua competência e é coletivamente vinculante;
- b) Decisório: a política é um conjunto de decisões, relativo à escolha de fins e/ou meios, de longo ou curto alcance, numa situação específica e como resposta a problemas e necessidades;
- c) Comportamental: implica ação ou inação, fazer ou não fazer nada; mas uma política é, acima de tudo, um curso de ação e não apenas uma decisão singular;
- d) Causal: são os produtos de ações que têm efeitos no sistema político e social. (SARAVIA, 2006, p. 37).

No caso das instituições, elas são um dos meios pelos quais as pessoas se relacionam e desempenham papel decisivo em todas as políticas públicas, como seus atores integrantes do

quadro de pessoal, a estrutura operacional, a cultura, servem para modelar, estruturar e implementar tudo conforme planejado. A importância das instituições para Saravia (2006):

Os estudos de política pública mostram a importância das instituições estatais tanto como organizações, pelas quais os agentes públicos (eleitos ou administrativos) perseguem finalidades que não são exclusivamente respostas a necessidades sociais, como também configurações e ações que estruturam, modelam e influenciam os processos econômicos com tanto peso, como as classes e os grupos de interesse (SARAVIA, 2006, p. 37).

Vários estudos, como os da Teoria Neo-institucionalista, procuraram demonstrar a importância das instituições no contexto das políticas públicas, assim como os interesses individuais no contexto de grupos gerando demandas coletivas e a influência das instituições sobre decisões individuais. Ainda as identidades formadas por redes, grupos, pelos processos de socialização, de novas ideias, regras e práticas que vão sendo socialmente construídas. Muitas vezes, os atores agem e defendem regras e práticas já construídas socialmente (SOUZA, 2006, p. 37-38).

As instituições são classificadas como regras formais e informais que moldam o comportamento dos atores. Elas podem, inclusive, modificar a posição defendida pelos atores, demonstrando que não só os indivíduos ou grupos deles têm força de persuasão dentro das políticas públicas, mas também as regras das instituições que fazem parte do contexto político. Há que se esclarecer que a luta pelo poder e por recursos entre grupos sociais e as instituições é o que define a direção e o foco de determinadas políticas públicas (SOUZA, 2006, p. 39).

As instituições podem ser diretamente afetadas pelas atitudes dos atores sociais, inclusive comprometer a eficácia de uma política pública. Podem ocorrer disputas entre organizações, fatores internos e externos, problemas na estrutura, falta de formação do quadro administrativo, gerando abalos e prejuízos à execução da política pública.

Souza (2006) ainda explica a questão dos empreendedores políticos ou de políticas públicas, no caso, comunidades de especialistas que passam a investir diversos tipos de recursos na defesa de suas demandas, colocando-os como essenciais na defesa de ideias e necessidades de grupos específicos; nomina empreendedores como representantes de redes sociais, no caso de redes de relacionamentos, contatos, vínculos, conexões, prevalecendo as ideias dos grupos e não a individualidade (SOUZA, 2006, p. 32).

As políticas públicas são classificadas das mais variadas formas, em relação ao viés em que está sendo observada, seja a área de cobertura, os setores da sociedade envolvidos, na resolução de demandas urgentes, pelo grau de efetividade, ou então por compreender a distribuição de renda. Assim, na pretensão de colaborar com os estudos, Schmidt (2018) enumera, com base em autores clássicos dos estudos sobre políticas públicas, alguns conceitos:

a) Políticas sociais e políticas econômicas (T. H. Marshall). As políticas sociais dizem respeito às medidas e ações de proteção social, especialmente nos campos da saúde, educação, habitação, seguridade e assistência social. As políticas econômicas incluem fundamentalmente política fiscal, política monetária, incentivos e controles sobre setores da economia e comércio internacional.

b) Políticas universais e políticas focalizadas (Meny e Thoenig). Políticas universais afirmam direitos para o conjunto dos cidadãos. Políticas focalizadas destinam-se a alguns setores sociais e frequentemente assumem caráter assistencial.

c) Políticas distributivas, redistributivas, regulatórias e constitutivas (Theodor Lowi). Políticas distributivas consistem na distribuição de recursos da sociedade a regiões ou segmentos específicos, que em geral não geram conflitividade. Políticas redistributivas consistem na redistribuição de renda e benefícios, e costumam gerar resistência dos setores mais abastados. Políticas regulatórias são as que regulam e ordenam, mediante ordens, proibições, decretos, portarias, afetando diretamente o comportamento dos cidadãos. Políticas constitutivas (ou estruturadoras) definem procedimentos gerais da política, determinam as regras do jogo, as estruturas e os processos da política, afetando as condições pelas quais são negociadas as demais políticas (SCHMIDT, 2018, p. 129)

Para uma melhor compreensão do contexto de estudo sobre as políticas públicas, necessitamos efetuar a diferenciação de políticas públicas de Estado e políticas públicas de Governo, para não gerar equívocos de análise do contexto proposto neste trabalho.

As demandas de políticas públicas, em geral, são provenientes de inúmeras conjunturas sociais, econômicas e políticas, que são estudadas, elaboradas, implementadas e executadas pelo governo que está no poder, sob a responsabilidade do Estado, ou seja, no transcurso de deliberação das políticas públicas de uma sociedade há um espelhamento dos conflitos e acordos efetuados nas esferas internas de poder. À vista disso, o Estado e o Governo são definidos de forma sintetizada por Höfling (2001), conforme segue:

[...] **Estado** como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e **Governo**, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, 31) ( grifo nosso)

A mesma autora, com base na definição de Gobert e Muller (1987), entende as políticas públicas como o Estado em Ação e dessa forma, o governo estaria a serviço do Estado implantando projetos por meio de programas e ações direcionados a setores da sociedade a serem atendidos. Pontua, ainda, não ser o Estado somente um engendramento burocrático, e assim como Schmidt (2018) o considera responsável pelas políticas públicas, desde a concepção até a sua manutenção, doravante tendo-se em pauta que são formuladas dentro dos órgãos públicos, pelos agentes públicos, consoante às demandas provenientes dos mais diversos setores da sociedade, não podendo ser reduzidas a políticas estatais (HÖFLING, 2001, p. 31).

Para um melhor entendimento, utilizamos a contribuição de Schmidt (2018), que se baseia em autores clássicos nos estudos sobre políticas públicas, para diferenciar políticas de Estado e de Governo:

f) **Políticas de governo e políticas de estado.** Essa distinção, bastante controversa nos debates brasileiros, pode ser adequadamente estabelecida, conforme Bucci (2013), com base em dois critérios fundamentais: institucionalização e legitimação política. **Políticas de governo** expressam opções de um governo ou de governos com a mesma orientação ideológica; estão menos enraizadas na institucionalidade estatal e menos legitimadas pelo conjunto das forças políticas. **Políticas de estado** expressam opções amplamente respaldadas pelas forças políticas e sociais, têm previsão legal e contam com mecanismos e regulamentações para a sua implementação. Políticas inovadoras frequentemente iniciam como **políticas de governo** e é o enfrentamento vitorioso dos desafios da institucionalização e da legitimação político-social que as leva à condição de políticas de estado, as quais “atravessam” governos de diferentes concepções ideológicas por estarem entranhadas no aparato estatal e terem ampla legitimação. Caracterizar uma política como sendo “**de estado**” não é conferir um qualificativo de excelência ético-política e sim reconhecer que ela reúne condições para se prolongar no tempo. **Políticas de governo** tendem a ser provisórias; **políticas de estado**, duradouras (SCHMIDT, 2018, p. 129-130). (grifo nosso)

Nesse mesmo liame, mas com uma interpretação um pouco divergente, temos Calderón, Poltronieri e Borges (2011). Ao pontuar Políticas de Estado e Políticas de Governo, acrescentam que as primeiras estariam com um nível ético-hierárquico maior que as segundas. De pronto, mencionam ocorrer uma falsa dicotomia em que não há como se concretizar tal parâmetro da imutabilidade, por causa do contexto dentro da arena de disputa da democracia consoante às políticas públicas não existir a possibilidade de determinados grupos ganharem todas as disputas, pois, para se chegar ao soma zero conforme nominam, necessitaríamos ter um consenso nacional. Acrescentam como compreender tais definições:

[...] fica claro que as políticas dos diversos governos que vão se alternando no controle do Estado são em sua essência políticas de Estado, as quais vão ganhando novos contornos diante das novas disputas de poder e dos conflitos entre os diversos grupos de interesses que interagem no sistema. As Políticas do Estado vão se redefinindo de forma contínua e permanente a partir dos diversos inputs de demanda. A Política de Estado vai sendo construída e moldada, dentro das regras do jogo, no respeito da lei, a partir do controle do Estado por diversos grupos políticos, existindo muitas vezes comuns denominadores entre as Políticas dos Governos a partir de consensos que passam a se constituir a base da atuação governamental, como é o caso da adoção de rankings como indutores de qualidade e seu sequenciamento como modelo de avaliação (CALDERÓN, POLTRONIERI E BORGES, 2011, p. 816-818).

As políticas públicas, segundo Schmidt (2018) estão diretamente vinculadas a um problema político, sendo concebidas como uma resposta a esse problema. Em verdade essas escolhas espelham a ideologia de quem está governando, muitas responsabilidades são assumidas durante o período eleitoral e, posteriormente à vitória os grupos sociais reivindicam suas demandas (SCHMIDT, 2018, p. 122).

As políticas públicas sociais são um elemento integrante do contexto maior que são as políticas públicas, a diferenciação está em seu enfoque direcionado para assegurar direitos sociais, como: educação, saúde, trabalho, moradia, seguridade social, saneamento, dentre outros, conforme define Pereira (2008):

[...] ação que visa, mediante esforço organizado e pactuado, atender necessidades sociais cuja resolução ultrapassa a iniciativa privada, individual e espontânea, e requer deliberada decisão coletiva regida por princípios de justiça social que por sua vez, devem ser amparados por leis impessoais e objetivas, garantidoras de direitos. (PEREIRA, 2008, p. 172)

Nesse contexto, acentua-se a necessidade de políticas públicas com um viés inclusivo e que abarque toda a sociedade, onde os sujeitos a que está direcionada sejam partícipes, configurando um movimento de inclusão, como Pereira (2008), acolhe definindo como sendo “de uma categoria acadêmica e política, de constituição teórica e prática, que não apenas dispõe a conhecer e explicar o mundo real, mas também agir nesse mundo, visando mudanças”. Ou seja, políticas públicas intervencionistas, constitutivas de novas realidades, por conseguinte modificadoras.

Consoante ao exposto, referente à contextualização de políticas públicas para melhor elucidação, segue-se complementando sobre sua análise, mas sob a perspectiva da promoção de direitos sociais, assegurados por meio de sua efetiva implementação, atrelados ao cumprimento de dispositivos constitucionais.

Os Direitos sociais consubstanciados junto ao artigo 6º da Constituição Federal de 1988, dentre eles a educação, surgiram da desigualdade social, causadora da pobreza e da miséria, proveniente da revolução industrial. Vieram então os movimentos sociais (lutas e reivindicações) ao final do século XIX e meados do século XX, por meio dos trabalhadores, organizados especialmente em sindicatos. O Estado acolheu ofertando depois de muita luta a proteção social aos desvalidos. Essas lutas foram acolhidas por governos liberais por meio de mecanismos de gestão das políticas públicas, objetivando atender as reivindicações, ou parte delas, incluindo-as na pauta de suas agendas (BRASIL, 1988, art. 6º; MARTINS, 2013, p. 281).

Consoante ao exposto, acrescenta Martins (2013), um breviário da transformação de direitos em direitos sociais:

Assim, os direitos sociais de cidadania construídos nas democracias industriais até os anos 1940 conferiram status civis (direitos legais) e políticos (direitos de participação democrática) quase sem implicações para a economia e foram substituídos por direitos sociais que estabeleceram padrões de acesso à saúde, à renda, à educação, aos direitos trabalhistas e previdenciários MARTINS, 2013, p. 282).

Os Direitos Sociais são grandes conquistas dos trabalhadores do início do século XX que repercutem nos dias de hoje e têm por finalidade garantir que as pessoas tenham seus

direitos mínimos garantidos, por meio de serviços que mantenham a qualidade de vida. Dessa forma, José Afonso da Silva (2009) define direitos sociais:

São prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade (SILVA, 2009, 286-287).

Dessa forma, os direitos sociais se realizam por meio das políticas públicas que são direcionadas às áreas garantidoras do amparo e da proteção social aos mais fracos, com menos recursos financeiros, direcionados a atender de forma solidaria, propondo a extinção ou a diminuição de situações sociais desiguais para que os indivíduos tenham dignidade e qualidade de vida.

No caso das políticas sociais são atos provenientes do Estado voltadas para a oferta de bens, ou serviços, essenciais à população como forma de redistribuição de renda e ainda redução das desigualdades, produzir desenvolvimento, consoante ensina, HÖFLING (2001):

E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p.31)

As Políticas Públicas Educacionais estão inclusas dentro das políticas sociais, como um gênero de política pública, sendo o Estado seu principal provedor e articulador, fazendo parte de um contexto central de todos os governos, integrante permanente da agenda, dessa forma ensina HÖFLING (2001):

[...] entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social (HÖFLING, 2001, 31).

Apontadas por Cordioli (2011), como “[...] produtos da interação entre as ações governamentais e os diversos sujeitos educacionais”, as políticas educacionais dependem do engajamento de variadas áreas da educação, e dos sujeitos participes dessas áreas, os chamados pelo autor de sujeitos da educação. Diante desse contexto aborda, pontos relacionados à governabilidade e aos sujeitos envolvidos:

As proposições governamentais podem ser boicotadas ou distorcidas em diversas de suas instâncias, sendo que algumas nunca chegam a ser implementadas, e outras o são em formas distorcidas em relação a versão original. As escolas também são sujeitos ativos nesse processo, já que pensam, elaboram, organizam, formas de resistências e, às vezes, assumem posturas de insubordinação, implementando o que se entendem ser o melhor. Assim com as escolas, os professores também podem construir espaços de autonomia que permitem praticar ações educacionais distintas daquelas propostas pelas políticas educacionais. (CORDIOLI, 2011, p. 25)

Ainda cabe ressaltar na obra de Cordioli (2011), o fato de pautar fatores preponderantes nas ações de gestão da educação e das políticas públicas, dentre eles estão as concepções ideológicas dos governantes, conforme segue:

**As concepções ideológicas e políticas dos governantes sobre a educação**, que são importantes para os resultados das ações de governo – essas concepções definem, entre outras coisas, a maior ou menor priorização da educação nos recursos públicos e nas ações governamentais. A principal dessas concepções diz respeito ao papel dos governos na educação: alguns concebem que os governos devem atuar diretamente em diversas áreas sociais; outros afirmam que a atuação governamental deve ser mais restrita, o que implica ações como terceirização e privatização de órgãos governamentais e a redução do alcance das políticas públicas (CORDIOLLI, 2011, p. 28) (grifo do autor).

Nesse sentido, Martins (2013) analisa as políticas públicas educacionais concordando com Souza (2006), onde os estudos sobre o campo, estão focados na resolução do problema a ser enfrentado, situado no “sistema jurídico, político, e sociedade política” e não estabelecendo interações entre as teorias e os modelos base, permeando os estudos em programas e projetos, deixando de lado concepções das ciências sociais e humanas, o que compromete, em muitos casos, a análise realizada (MARTINS, 2013, p. 289-290).

Seguindo no contexto de análise dos estudos das políticas públicas educacionais, Martins (2013), observa os modelos de implantação, já definidos anteriormente com Sechi (2012), utilizados no contexto brasileiro:

Entretanto, romper com os denominados modelos top-down de análise não é tarefa fácil. Esse percurso ainda está sendo trilhado por todos aqueles que buscam o desenho bottom-up, isto é, que procuram analisar a política pública com base na ação dos seus implementadores, contrapondo-se às pesquisas dedicadas a analisar apenas processos decisórios/decisores e gestores de esferas e órgãos centrais (MARTINS, 2013, p. 290).

No que tange à educação, é necessário considerar a diversidade encontrada no cenário educacional brasileiro para que se possa elaborar políticas públicas educacionais adequadas à realidade percebida.

Nesse sentido, Martins (2013) compreende a diversidade de conhecimentos e métodos que se exige para estudos que abarquem a complexidade a ser estudada e acompanhada, sem desprezar dados estatísticos, mas defende estabelecer articulações substanciais para que se possa compreender meandros que estão encobertos e realmente ressaltar as realidades conjunturais donde se observa tanto os êxitos, quanto as deficiências. Por fim aponta:

[...] a sistematização e análise de dados estatísticos que permitam a emergência de questões a serem exploradas em etapas subsequentes, com base em enfoques qualitativos bem delineados; etc. Desenhos estatísticos sofisticados são bem-vindos – sobretudo diante das tecnologias de informação que permitem e facilitam o acesso e o processamento de dados fundamentais –, entretanto, devem ser orientados por uma

boa questão e sustentados por uma análise baseada em sólidas teorias (MARTINS, 2013, p. 297).

Sob esse mesmo aspecto de análise do processo educacional, relacionado a eficiência e à eficácia, Höfling (2001), contextualiza de forma a concordar com Martins (2013), no sentido de apontar lacunas na “[...] gestão escolar, na aplicação de recursos”, inclusive no que se refere “às esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional”, ao final se aferem os programas com dados, mas sem levar em conta a avaliação em si da política educacional. Contestando o fato de o Estado não direcionar as políticas públicas aos grupos prioritários com programas de ação universalizante, dessa forma promoveriam melhorias sociais, aos realmente necessitados, caminhando efetivamente para o progresso social e a estruturação de direitos sociais (HÖFLING, 2001, p. 39).

Nas sociedades contemporâneas, a escolarização permeia como um espaço de tamanha importância, donde não há mais como se conceber vida sem escolas. São instituições tanto públicas ou privadas, não importando qual a concepção pedagógica, formando sujeitos para a vida em sociedade, servindo como ferramenta de transformação social e consequentemente das condições de vida dos alunos (CORDIOLLI, 2011, p. 28)

O principal provedor do Sistema Nacional de Educação Brasileiro como política pública educacional é o Estado por meio do Governo Federal, pois o direito à Educação trata-se de um direito social, consubstanciado junto à Constituição Federal de 1988, como uma necessidade básica e um direito de todos, um direito fundamental, construído por instrumentos jurídicos nacionais e internacionais. A educação também é vista, como um componente essencial para o desenvolvimento humano e socioeconômico de um país, e, somente assim construir uma sociedade livre, justa e solidária, auxiliando para a erradicação da pobreza, da marginalização e da redução da desigualdade social (BRASIL, 1988).

As políticas públicas são concepções orientadoras de determinadas ações do poder público, em nome do Estado, pelo Governo posto, à vista disso promovendo intervenções entre o poder público e a sociedade, sendo direcionadas através de programas, projetos e ações que seguem a legislação base vigente no País. No caso do Brasil, podemos nominar como essenciais à Educação: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 – que estipula o Plano Nacional de Educação – PNE – com vigência de 10 anos – 2014 a 2024, e a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2014, BRASIL, 2017).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estipulam que os entes federados - a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar-se em regime de colaboração entre seus sistemas de ensino. Assim como em cumprimento ao artigo 214, da Constituição Federal de 1988, devem buscar a erradicação do analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho e estabelecer à promoção humanística, científica e tecnológica do País, além do estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação (BRASIL, 1988, art. 214).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresenta diretrizes, orientações, normas, procedimentos e as bases da educação no Brasil, incluindo a educação básica e superior. Trata inclusive de temas essenciais como recursos financeiros destinados à educação e especificidades a respeito dos profissionais da educação.

O Plano Nacional de Educação – 2014 a 2024 - determina, em acordo com a Constituição Federal de 1988, as diretrizes, metas e estratégias da política educacional durante os 10 anos previstos. Dentro do plano há grupos de metas estruturantes para o direito à educação básica de qualidade, e meios que promovam o acesso, e a universalização do ensino obrigatório, além da ampliação das possibilidades educacionais. Num segundo grupo, existem metas direcionadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, buscando a equidade social. Na terceira parte, há um bloco de metas direcionadas aos profissionais da educação, prevista como essencial para que todas as outras metas sejam atingidas e, por fim há um grupo de metas voltadas ao Ensino Superior (BRASIL, 2014).

A Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em que modifica a estrutura do ensino médio em termos de carga horária mínima anual com pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 e ainda deverá ser ampliada de forma progressiva até chegar a mil e quatrocentas horas, até o ano de 2022 (BRASIL, 1996, 2017).

A legislação educacional brasileira estabelece as diretrizes e bases para todas as instituições educativas do território nacional, ligadas ao sistema de ensino, não discernindo entre públicas ou privadas. Consoante a isso, existem políticas públicas educacionais permanentes, inclusive de monitoramento das escolas, das redes e de todo o sistema de ensino, com atenção a todos os níveis escolares, assim como a previsão de recursos financeiros dentro do orçamento anual e dessa forma a Educação, o Estado e Política formam um entrelaçamento constante.

De uma forma contextualizada, para CORDIOLLI, (2011) a legislação educacional e as políticas educacionais são resultantes da correlação com os sujeitos do processo educacional. Tanto as proposições governamentais podem ser alteradas, ou mesmo no ambiente escolar, serem criados espaço autônomos. Assim como, explica que a organização social do trabalho, também interfere no modelo organizacional escolar, e, ainda correlaciona ao paradigma político-ideológico, o grau de oferta escolar, modifica do mesmo modo a gestão e os investimentos do financiamento escolar (CORDIOLLI, 2011, p. 45).

No Brasil, nas últimas décadas, têm chamado a atenção políticas públicas sociais educacionais de expansão, descentralização e regionalização de Instituições Federais de Ensino, em que houve toda uma reestruturação do sistema de ensino com objetivo de aumentar o acesso para a educação integral e superior. Assim é oportuno registrar que com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – os Institutos Federais e a abertura de novas Universidades Federais em Municípios interioranos, verificaram-se profundas transformações na realidade de inúmeras comunidades, através da educação.

Realizar investimentos no campo da educação, pressupõe implementar novas instituições de ensino no Brasil, com o objetivo de promover o desenvolvimento humano, social, cultural e econômico na perspectiva de realizar significativas mudanças sociais a partir da oferta de um processo educacional que promove a autonomia e fortaleça a cidadania plena dos envolvidos.

Lançar um olhar crítico e analítico sobre as políticas públicas na área da educação, como se pretende ao longo deste trabalho, consiste numa tarefa do pensamento que mobiliza conceitos fundamentais ao campo educacional. Para isso, é pertinente recorrer aos pensadores clássicos da educação no Brasil, em especial aqueles cujas concepções apontam para a educação emancipatória.

### 2.3 PENSADORES CLÁSSICOS BRASILEIROS E A DEFESA DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

O processo de redemocratização da sociedade Brasileira, deu-se com a participação popular, por meio dos movimentos sociais. Essa nova fase refletiu em áreas importantes das políticas públicas, especialmente na educação, saúde e economia, nas últimas décadas do século XX. Isso trouxe novas configurações nos processos educacionais, com a inclusão e ampliação de vários direitos sociais assegurados na Constituição Federal de 1988, como a incumbência de

a sociedade civil participar e se responsabilizar, juntamente com o Estado, nesse processo. Por outro lado, a presença da sociedade civil, tanto na fiscalização como no papel de ator no processo de implementação das políticas públicas educacionais, permitiu identificar incontáveis adversidades e deficiências no sistema educacional Brasileiro, tais como: a abertura de escolas, sem um projeto de política pública educacional abrangente e de qualidade, com falta de estrutura física, investimentos orçamentários, e com professores e servidores da área administrativa sem formação adequada (GONÇALVES, 2012; FRIGOTTO, 2018; CORDIOLLI, 2011; MARTINS, 2013).

A educação tem papel preponderante diante do desenvolvimento nacional e no combate às desigualdades sociais, constituindo fator crucial na preparação para a cidadania e para o mundo de trabalho. Do mesmo modo, contribui para o crescimento socioeconômico de uma Nação, levando-se em conta o processo de globalização, a crescente difusão tecnológica e a consequente diminuição de vagas de trabalho, sobretudo para pessoas menos qualificadas. O nível educacional dos indivíduos de um País repercute diretamente nos mais distintos setores da sociedade, como: a saúde, a cidadania, o bem-estar social, o contexto político, cultural, científico e, de forma extensiva, no desenvolvimento socioeconômico, tudo dependendo da formação a que esses sujeitos estão sendo submetidos, se emancipatória ou somente tecnicista (FRIGOTTO, 2018; RAMOS, 2014; PACHECO, 2015)

Para Brandão (1991), a educação está presente nas mais diversas sociedades, sendo transmitida por valores, costumes, tradições e crenças. Dessa forma, entropõe-se, não importando o local onde o sujeito se encontre, na rua, na igreja, na escola, ou mesmo onde não há o ensino formal e centralizado. Destarte, o autor não aceita que exista somente a escola formal, pondera que há diferentes formas de educação, bastante diversas da rotulação cultural do modelo ocidental, não somente na escola ela ocorre, não sendo exclusiva no ambiente escolar e nem o docente o único representante (BRANDÃO, 1989, p. 9-10).

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor de quem começo a falar daqui para frente (BRANDÃO, 1991, p. 11)

A Educação formal ou ensino formal se dá, no instante em que se utilizam teorias da educação em seus aspectos pedagógicos, proporcionando contextos inerentes à produção e utilização dos métodos, regras. Consoante a isso, necessita de profissionais habilitados, pois a educação está onde há formas sociais de orientação e monitoramento do ensinar e aprender (BRANDÃO, 1989, p. 11).

Diante do exposto, são trazidas, na sequência, as contribuições das obras de pensadores da Educação Brasileira Emancipatória como: Paulo Freire, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. A opção por esses autores justifica-se pelo fato de serem referências nacional e internacionalmente reconhecidas na fundamentação de concepções educacionais emancipatórias e que têm como prerrogativa a universalização do acesso à educação.

Um dos maiores educadores e pensadores da pedagogia mundial, intelectual e estudioso do século XX da educação humana, o Professor Paulo Freire, serve de inspiração para muitos teóricos, educadores e educandos no século XXI. Era movido pelo sonho de um outro mundo possível, ativando nas pessoas a esperança de que eram capazes de mudar o mundo. Para ele, o ato de educar pode transformar a realidade dos educandos. Rejeitava toda forma de discriminação, violência, injustiças, preconceitos e principalmente exclusão, com foco na transformação social. Acreditava que por meio da educação se chegaria ao ânimo, à esperança e à alegria. Isso seria o fato gerador do ato de aprender.

Paulo Freire, inspirou-se de forma preponderante, nas obras de Karl Marx, John Dewey, Martin Heidegger, Jean Paul Sartre, Gabriel Marcel, Karl Jaspers, Anísio Teixeira e Antônio Gramsci, nas concepções teórico-metodológicas do materialismo dialético, baseado em questões como alienação, exploração, desumanização do homem, injustiças, luta de classes, privilégios, opressor e oprimido. A inquietude com a dignidade humana, com a emancipação dos sujeitos por meio da educação, a luta contra o analfabetismo, considerado por ele uma produção social, política, econômica e cultural, o acompanhou durante toda a sua trajetória de vida (FREIRE, 1996, p. 28, 34; SCOCUGLIA, 2020, p. 10 -13; PROJETO MEMÓRIA, 2021, online).

Esse legado foi construído durante a segunda metade do século XX, tendo continuidade no século XXI, sempre pautada na inseparabilidade da teoria e prática da educação e da política. Retratando a trajetória de vida do educador Paulo freire, são enumerados algumas de suas obras mais relevantes, por Scocuglia (2020):

(...)educação e atualidade brasileira, educação como prática da liberdade, pedagogia do oprimido, ação cultural para liberdade e outros escritos, conscientização, educação e mudança, cartas á Guiné-Bissau, a importância do ato de ler, política e educação, pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido, pedagogia da autonomia (SCOCUGLIA, 2020, p. 10).

O método de Paulo Freire surgiu da preocupação do autor com o analfabetismo no Brasil, mais especificamente em adultos, o que os tornava excluídos. Propunha uma alfabetização baseada no dia a dia dos alunos, com vocabulário do cotidiano, tornando a

aprendizagem de fácil compreensão e diálogo. Então, a partir de palavras já conhecidas, iam expandindo o vocabulário (FREIRE, 1996, p. 37- 39).

(...) é revolucionário porque ele pode tirar da situação de submissão, de imersão e de passividade aqueles e aquelas que ainda não conhecem a palavra escrita. A revolução pensada por Freire não pressupõe uma inversão nos pólos oprimido-opressor, antes, pretende re-inventar, em comunhão, uma sociedade onde não haja a exploração e a verticalidade do mando, onde não haja a exclusão ou a interdição da leitura do mundo aos segmentos desprivilegiados da sociedade (FREIRE, 1996, p. 40).

O método Paulo Freire, ou “Método de Alfabetização”, foi consequência de estudos e reflexões do autor no campo da educação, baseado em adultos, em regiões menos favorecidas, tanto urbanas como rurais. Como expressa o autor: “As primeiras experiências do método começaram na cidade de Angicos (RN), em 1963, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias” (GADOTTI, 1996, p. 72), por meio de discussões, troca de experiências em pelo menos três (3) etapas, conforme abaixo:

O “MÉTODO PAULO FREIRE” ESTÁ ESTRUTURADO EM TRÊS ETAPAS:  
 1) Etapa de Investigação: aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia.  
 2) Etapa de Tematização: aqui eles codificam e decodificam esses temas, buscando o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido.  
 3) Etapa de Problematização: aluno e professor buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido. (PROJETO MEMÓRIA, 2021, online)

Em 1967, exilado no Chile, Paulo Freire publicou, no Brasil, seu primeiro livro, intitulado *Educação como Prática de Liberdade* (1966), baseado na tese de concurso público, em que concorrera, em 1959, à cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes da Universidade do Recife, nominada de *Educação e Atualidade Brasileira*.

A conscientização é um compromisso histórico (...), implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (...) está baseada na relação consciência-mundo. (Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, 1966.) PROJETO MEMÓRIA, 2021, online)

No livro *Educação como prática da liberdade*, o autor expõe a situação do analfabetismo e pontua o método de alfabetização de forma minuciosa, de forma a contextualizar historicamente a proposta, expondo fundamentos filosóficos, metodológicos e políticos (FREIRE, 1966).

Para Freire (1966) a atribuição para a educação está exatamente no papel libertário oferecido por meio dela ao ser humano, que está em permanente evolução, construção ou reinvenção, por meio de suas vivências consigo e com o mundo, de modo que consiga integrar-se. Na verdade, ajustando-se à realidade e assim criando possibilidades de transformá-la através das relações, conforme explica abaixo:

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. [...] Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos (FREIRE, 1966, p. 39-40).

Consoante ao exposto, Freire (1966) afirmava que a educação se fazia altamente importante, sendo efetuada por meio do diálogo, direcionada para a responsabilidade social e política, chegando a proporcionar aos educandos a interpretação dos problemas, sendo à base da democracia, assim acreditava que os homens não tinham o destino de coisificar-se e sim de humanizar-se (FREIRE, 1966, 62-63).

O autor pontuava a falta de participação popular no Brasil desde a colonização brasileira que ocorreu de forma desfavorável em termos de condições estruturais. Concretizando uma inexperiência democrática, com o povo ficando sempre à margem dos acontecimentos. Em suma o poder sempre foi exacerbado, ocorrendo a submissão, acomodação e aceitação das determinações autoritárias. Nesse cenário, configurando um Brasil sem a experiência do diálogo, essa lacuna implica em falta de responsabilidade social e política dos cidadãos envolvidos na situação posta, consoante ao que ensina abaixo:

A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite a dialogação. O clima desta, pelo contrário, é o das áreas abertas. Aquele em que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio. Não há autogoverno sem dialogação, daí ter sido entre nós desconhecido o autogoverno ou dele termos raras manifestações (FREIRE, 1966, p. 70).

Em relação à análise do campo da pedagogia e das condições de transição brasileira, Freire, defende uma educação crítica a ser promovida pelo educador brasileiro no sentido de um desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Postulando o diálogo constante, e promovendo a democracia, assim desenvolvendo o gosto pela pesquisa e a contestação.

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização. Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” — o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua (FREIRE, 1966, p. 94-95).

Na prática pedagógica criada e defendida por Freire, o educador necessita respeitar e registrar os vocabulários dos educandos com significância de suas vivências, termos usados

com frequência para o desenvolvimento da aprendizagem, implantando uma pedagogia libertadora. Conforme explicita, abaixo:

Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito (FREIRE, 1966, p. 113)

Das suas obras mais notáveis, o livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), Paulo Freire mostrou ao mundo o chamado ensino bancário ou a pedagogia dos dominantes, em que a inteligência/aprendizagem dos alunos vinham da memorização, de um pensar mecânico, pois a reflexão não era valorizada, onde propunham apenas memorização e repetição, interferindo diretamente na aprendizagem dos alunos. Para que haja uma formação completa, eficaz, necessita-se de um desvelamento da realidade, em que os próprios indivíduos podem modificar suas realidades, construindo suas próprias histórias. Por meio da prática dialética com a realidade, desse modo o educando criaria seus aprendizados, libertando-se da condição alienante.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação (FREIRE, 1987, p. 27).

A desumanização dos seres humanos ocorreu como um fato histórico. Nascermos com a vocação humana, com condições de sermos mais, e se isso não está ocorrendo, deve-se ao fato de ordem existente, de contexto de vivências, não permitir essa emancipação humana, e dessa forma, a condição em que se está vivendo ser injusta. É imperativo que o processo educacional precisa formar a consciência humana, pois somente tendo consciência de sua incompletude, em razão da finitude do mundo em que se vive, que se modificará as vivências. Sendo essa a função da educação - humanizar a sociedade (FREIRE, 1987, p. 29-30).

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. (FREIRE, 1987, p. 30).

Para Paulo Freire, a liberdade não era uma liberdade individual e sim coletiva, ao passo que seriam os oprimidos que libertariam os opressores, por meio do amor, por meio do amor e, dessa forma, a pedagogia do oprimido, tratou de criticar o modelo convencional de escola, propondo uma nova forma de aprender, de construir e praticar o conhecimento na escola.

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (FREIRE, 1987, p. 30).

Além disso em relação ao debate entre opressores e oprimidos, Paulo Freire (1987), enfatiza que o medo da liberdade está intrínseco às pessoas, pois elas não têm consciência que o possuem. Já no que se refere aos opressores podem ser a favor da liberdade, mas acabam negando-a aos oprimidos, com medo de comprometer sua posição. Dessa forma, os opressores impõem sua consciência, suas vontades e assim exploram os oprimidos. Essa superação somente é possível por meio da libertação dos oprimidos, e assim não basta que se reconheçam oprimidos ou em contradição com os opressores, mas é assim que as duas partes promovem a libertação, conforme abaixo:

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira (FREIRE, 1987, p. 20).

No que se refere à educação bancária, Paulo Freire (1987), reportava-se a essa prática como reprodutora da sociedade opressora, pois o educador se posiciona como superior frente ao educando, como um detentor do saber, e assim o transfere, anulando a capacidade de transformação do mundo. Nessas circunstâncias “O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele...” (FREIRE, 1987, p. 36) Destaca-se que muitos educadores atuam dessa forma devido à concepção de educação que estão inseridos, sem terem a consciência de que atuam dessa forma.

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (FREIRE, 1987, p. 39).

A proposta de educação de Freire (1987), dialógica e libertadora, se localiza na relação horizontal entre educando e educadores, procurando superar as contradições, por meio do diálogo e da comunhão, havendo trocas e aprendizagens mútuas, mediados pelo mundo. Não se exclui a autoridade do educador, mas se busca a libertação do educando por meio da transferência de conhecimentos, dessa forma a educação libertadora se funda na conversação, na prática reflexiva e transformadora e assim “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas

o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 1987, p. 44).

Vários autores observam a evolução do trabalho de Paulo Freire, do método que, em princípio era forjado no pensamento católico moderno e, posteriormente, indo em direção da abordagem dialética da realidade, fortemente evidenciada em seus últimos escritos. Como exemplo o livro denominado *Pedagogia da Autonomia* (2002), em que, no decorrer da obra, pontua questões que o levaram ao longo de sua vida, a debater e questionar sobre a educação posta, inclusive que o fato de ensinar não é somente transferir conhecimento, mas também uma questão de interação social e de crescimento constante (SCOCUGLIA, 2020, p. 12-13).

Defensor de uma educação humana capaz de moldar as pessoas na sua humanidade plena, na emancipação ou na educação emancipatória. Para Freire, o fato de ensinar veio depois de aprender, pois o sujeito do processo é o educando, aquele que pode construir sua própria autonomia. Dessa forma, “[...]ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 22).

O último livro publicado por Paulo Freire, a *Pedagogia da Autonomia* (2002), no qual se referia aos saberes necessários à prática pedagógica, ensina que os Professores são mediadores da aprendizagem na construção do conhecimento dos educandos, apoiando e acompanhando com zelo a aprendizagem, com o compromisso de ensinar os alunos a serem mais, promovendo uma educação transformadora, no sentido de libertação por meio da educação.

Consoante ao exposto, o autor busca validar, que apesar de distintos entre si, o discente tem uma importância preponderante na formação do docente e assim se refere:

“Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensinar a aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.” (FREIRE, 2002, p. 12)

A prática do ensinar-aprender, está direcionada à experiência formadora de produção e construção do saber que deve estar de mãos dadas com a docência e a seriedade. Da formação docente baseada na reflexão sobre a prática educativa em prol da autonomia do educando, como fator principal. Para o aluno se afastar do ensino bancário necessita “pensar certo”, ser instigado a criticar, a ler, pesquisar, despertando a curiosidade, pois segundo Freire:

O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal, de vez em quando criticada neste texto, e aplicada preponderantemente às situações em que o paciente

são as classes populares. “Não há o que fazer, o desemprego é uma fatalidade do fim do século.” (FREIRE, 2002, p. 24)

Freire (2002) afirma, que como somos seres inacabados estamos em constante construção, e por meio do convívio social, o aluno está envolvido na sua própria construção do conhecimento, em que o docente se torna o mediador e procura criar condições que o auxiliem a edificar sua própria produção. Assim ensina: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados.” (FREIRE, 2002, p. 25)

Considerado atualmente um dos maiores educadores com uma proposta pedagógica das mais valorosas do século XX, suas obras têm grande número de citações, sendo o terceiro autor mais referenciado em ciências humanas no mundo, sendo estudado nas 20 mais importantes universidades do mundo. A sua obra, a *Pedagogia do Oprimido* (1984), está entre as 100 mais citadas da língua inglesa, com traduções para vários idiomas. Enfim o legado de Paulo Freire, é reconhecido mundialmente (SCOCUGLIA, 2020, p. 12).

Por sua vez, o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, foi um grande estudioso das questões étnico-raciais no Brasil. Primeiramente com os índios tupinambás e posteriormente com os negros, analisando sempre sob o viés da não inserção de forma democrática desses povos na cultura brasileira branca. Buscava compreender a exclusão social e as estruturas que permitem essa exclusão. Em especial com pobres e negros, percebeu a questão multiétnica do ponto de vista econômico, consoante à história do desenvolvimento econômico Brasileiro. Nesse mesmo contexto, defendia a necessidade de relações democráticas entre negros e brancos na sociedade brasileira (VELHO, 2019, p. 59-60, p. 81-83).

Procurou apreender a condição dos negros no Brasil, e afirmava que eles não haviam sido integrados à sociedade brasileira. Tal análise foi feita a partir da Teoria Marxista, por meio da qual se constatou que os negros eram somente dotados de liberdade e que essa condição relatava a real situação da democracia brasileira, ou seja, de aparências, a qual não permite a igualdade entre todas as raças, sendo o negro o componente mais prejudicado. Florestan Fernandes, tomou por base para seus estudos autores consagrados conforme abaixo:

Em seu livro *Elementos de sociologia geral e aplicada*, publicado em 1971, arrolou as características do método em Max Weber (1864-1920), Émile Durkheim (1858-1917) e Karl Marx (1818-1883), mostrando como, em diferentes tipos de sociedade, cada um poderia cumprir um papel. Ao final, demonstrou como Marx tem caráter universal enquanto durar a forma social capitalista. Isso significa que nas formações sociais nacionais pós-Revolução Industrial e surgimento do capitalismo, a expansão de relações de produção passam a ser determinadas pela égide do capital (VELHO, 2019, p. 24).

Pesquisador da desigualdade social, educação e democracia, conforme relatado, de origem pobre, conviveu com pobres e moradores da periferia. A desigualdade e o preconceito marcaram sua infância e o início de sua juventude, tendo dificuldades inclusive para encontrar trabalho. Defendia que para uma sociedade evoluir moralmente, tornava-se necessário remover as desigualdades sociais.

Fernandes, autor de grande contribuição teórica brasileira, tem no Livro “*A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*”, uma de suas principais obras, em que aborda a questão da formação identitária social do Brasil. Ressalta que o desenvolvimento tecnológico e industrial proporcionou, por meio da revolução científica aos seres humanos possibilidades de interação e criação junto ao meio ambiente, mas sustenta o papel da educação em promover as mudanças culturais e sistemáticas, articuladas e necessárias dentro da sociedade, e dessa forma deveriam ser formados cidadãos para acompanhar o desenvolvimento tecnológico e industrial (FERNANDES, 2005).

Ao elaborar uma explicação sociológica, Fernandes (2005), buscou superar a visão conformista e desenvolvimentista posta pela classe dominante por meio das elites intelectuais no Brasil. Postula que as inovações buscavam proporcionar desenvolvimento da economia, mas que seguiam com relações de dependência com os países capitalistas centrais, não sendo criados mecanismos que modificassem os esquemas de importação/exportação controlados de fora do país. Não modificando as relações econômicas do Brasil com o exterior, o país seguia dependente, dessa forma conforme Fernandes:

[...]a modernização econômica associada à extinção do estatuto colonial e à implantação de um Estado nacional independente não tinha por fim adaptar o meio econômico brasileiro a todos os requisitos estruturais e funcionais de uma economia capitalista integrada, como as que existiam na Europa. Os seus estímulos inovadores eram consideráveis, mas unilaterais. Dirigiam-se no sentido de estabelecer uma coordenação relativamente eficiente entre o funcionamento e o crescimento da economia brasileira e os tipos de interesses econômicos que prevaleciam nas relações das economias centrais com o Brasil (FERNANDES, 2005, p. 96).

Acrescenta Fernandes (2005) que a burguesia brasileira não se formou inicialmente por meio de uma força revolucionária e sim da consequência imediata da sociedade de classes, sem objetivos de salvar a que estava posta. Inclusive, essa burguesia tinha sua origem no rural, proveniente da socialização oligárquica naturalmente formada e, dessa forma produzindo seu meio. Para Fernandes assim era a relação da oligarquia com a burguesia brasileira:

[...] podia discordar da oligarquia ou mesmo opor-se a ela. Mas fazia-o dentro de um horizonte cultural que era essencialmente o mesmo, polarizando em torno de preocupações particularistas e de um entranhado conservantismo sociocultural e político. O conflito emergia, mas através de discórdias circunscritas, principalmente vinculadas a estreitos interesses materiais, ditados pela necessidade de expandir os negócios. Era um conflito que permitia fácil acomodação e que não podia, por si

mesmo, modificar a história. Além disso, o mandonismo oligárquico reproduzia-se fora da oligarquia. O burguês que o repelia, por causa de interesses feridos, não deixava de pô-lo em prática em suas relações sociais, já que aquilo fazia parte de sua segunda natureza humana (FERNANDES, 2005, p. 207)

Consoante ao exposto Fernandes (2005), trata da questão da organização social extremamente elitista, pontuando o domínio da burguesia brasileira associada ao padrão autocrático e conservador da oligarquia, em que uma minoria continuava a deter o poder. O Estado estava sob o controle da burguesia e os serviços eram para suprir os seus interesses, atendendo uma minoria da população.

Foi graças a ela que a oligarquia – como e enquanto oligarquia ‘tradicional’ (ou agrária) e como oligarquia ‘moderna’ (ou dos altos negócios, comerciais-financeiros, mas também industriais) – logrou a possibilidade de plasmar a mentalidade burguesa e, mais ainda, de determinar o próprio padrão da dominação burguesa (FERNANDES, 2005, p. 215)

Nesse mesmo contexto, identificava as relações entre dominantes e dominados, em relação ao crescimento do capitalismo brasileiro, em que dominavam a exclusão e a desigualdade social, a exploração da burguesia em relação ao proletariado e, ainda, reveses do racismo, ressaltando que o capitalismo Brasileiro não avançou da mesma forma que na Europa, e Estados Unidos, pois a formação sociológica brasileira não se configurou do mesmo modo (VELHO, 2019, p. 40-41).

Florestan Fernandes, defendia a educação pública e de qualidade - laica, gratuita e libertadora, com papel preponderante na formação de uma sociedade igualitária, como a única forma de se ter uma sociedade justa e conseqüentemente sem desigualdades sociais. Foi um ferrenho defensor do ensino democrático e, sobre a forma como os conteúdos eram passados para os alunos. Para ele os professores somente difundiam reproduções de conhecimento, argumentava que se houvesse uma democracia nas relações sociais, haveria acesso aos serviços básicos por todos os cidadãos (VELHO, 2019, p. 230-240).

Nesse sentido ele, concebia a educação com função política, Fernandes no livro *O desafio educacional* (1989), defende que o ato de ensinar não deveria ser a partir de textos descontextualizados e sim por meio da prática de acordo com a realidade dos alunos, indo na perspectiva da emancipação humana, por meio da conscientização política, conforme afirmação abaixo:

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática, se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia. (FERNANDES, 1989, p. 165)

Assim como Paulo Freire, Florestan Fernandes pregava que a neutralidade política, de qualquer forma, se tratava de uma escolha, pois era uma conduta condizente com a burguesia. Como pesquisador, investigava a realidade e denunciava a situação dos trabalhadores, apresentando proposições na direção da emancipação dos trabalhadores:

Há que combater a neutralidade do pensador e do investigador, mediante uma politização explícita através dos valores fundamentais da universidade livre e democrática. Há que expandir alternativas de produção cultural que nasçam somente da imitação, da importação de pacotes, universitários, do prestígio do padrão internacional dos professores. Trata-se conferir autonomia e prioridade à invenção cultural nativa e a interdependência como uma relação de reciprocidade. (FERNANDES, 1989, p. 85).

Chegava a ser mais radical que Paulo Freire, argumentando que um povo educado não aceitaria as condições de miséria em que vivia o brasileiro. Contra as ideias de força, somente a força das ideias. Assim, declarava que a solução estava na revolução e os cientistas deveriam tomar consciência de seu compromisso da utilidade social e se posicionar revelando suas descobertas.

Consoante ao exposto, Fernandes defende na obra “O Desafio Educacional” uma revolução educacional em que o ensino assume um sentido descolonizador, emancipador dos educandos, do corpo de estudantes e professores, dessa forma haveria uma libertação e no interior das escolas haveria autonomia cultural e pedagógica, do professor, da escola e dos pais. Retoma os princípios da “Nova Escola” movimento liderado por intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, em que combina ideias modernas e assinala o conteúdo ideal da lei que rege a educação no Brasil, conforme abaixo:

Estado democrático e fim da educação como privilégio; federação e descentralização com unidade do sistema educacional federal e nacional; liberdade de ensino como liberdade do professor; educação das massas dos cidadãos em uma República democrática e educação do príncipe em uma Monarquia; laicidade em contraposição à hegemonia ideológica confessional no ensino público; gratuidade do ensino público e democratização da educação escolarizada e, por conseguinte quebra do monopólio da cultura pelas elites das classes privilegiadas (FERNANDES, 1989, p. 28).

Defendia que o operário precisava de uma educação técnica com um viés da perspectiva dialética, ser instruído, intelectualizado e que tinham necessidade de cultura tanto quanto os que não eram trabalhadores dos meios de produção. Portanto, a educação poderia servir de instrumento de libertação nas mãos do povo, deixando de servir aos interesses da burguesia e fornecer uma formação humana completa (FERNANDES, 1989, p. 243).

Fernandes (1989), salvaguardava uma efetiva educação pública, democrática e de qualidade para todos, que sozinha não consegue se transformar devido à própria formação histórica, econômica e social brasileira, entendia que a escola não deveria ser uma reprodução fatídica da sociedade, como explicita abaixo:

O filho do trabalhador não pode ser submetido a uma reprodução sistemática, ou seja, a escola reproduz o trabalhador através de seus filhos. É preciso quebrar esse elo. É preciso que o trabalhador encontre condições de auto-emancipação intelectual, cultural e política e que, portanto, seja tirado desse nexo através do qual o trabalhador é incorporado à reprodução da ordem do modo de produção capitalista (FERNANDES, 1989, p. 150).

Florestan Fernandes, se reporta, em alusão à Paulo Freire, a uma nova pedagogia, não essencialmente uma pedagogia dos oprimidos, mas de desopressão, de libertação e enaltecimento da cultura cívica, assim define a educação oferecida ao povo brasileiro:

[...] a educação é o mais grave dilema social brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação. Portanto, pode representar um fator de difusão da ignorância e do atraso cultural. Com esses mecanismos e um sistema escolar injusto e inócuo, há reprodução do sistema de desigualdade, da concentração da riqueza, de poder e de dominação. Essa a função do nosso sistema tal qual (FERNANDES, 1989, p. 126-127).

Por fim, para compreender o Professor Florestan Fernandes, é preciso observar-se a perspectiva de sua origem oprimida e marginalizada, e da luta de classes na qual se inseria e defendia. Considerava muito importante o papel do professor, denotando a função social e política do educador no processo de transformação da sociedade, papel que mostrava em suas obras e desempenhava em diversas instituições de ensino no Brasil e no exterior, no decorrer de sua jornada de vida.

No que tange às importantes contribuições de pensadores brasileiros para pensar a educação e, conseqüentemente, as políticas públicas no campo educacional, também se encontram contribuições significativas na obra do educador Anísio Teixeira. Considerado um dos grandes responsáveis pelas mudanças educacionais brasileiras no século XX; pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, objetivando oferecer educação gratuita para todos, de qualidade, Anísio Teixeira é referência quando o tema é a educação integral.

O autor compreendia a educação como um bem que não deveria ser negado, por ser essencial à formação humana, portanto um direito, sendo baseada numa consciência fundante, devendo ser geral e humanista, com a participação da sociedade, e dessa forma preparar os indivíduos para a democracia, assim como a necessidade de capacitação dos docentes envolvidos, como algo permanente.

Anísio Teixeira, possui uma vasta produção intelectual: Aspectos Americanos de Educação (1928), Educação Progressiva (1932), Em Marcha para a Democracia: À Margem dos EUA (1934), A Universidade e a Liberdade Humana (1954), A Educação e a Crise Brasileira (1956), Educação no Mundo Moderno (1969), Pequena Introdução à Filosofia da Educação (1971). Um dos mais importantes, A Educação não é privilégio, publicado em 1953,

pois reúne vários textos do autor, como A Escola pública, universal e gratuita, de 1956, A educação e a formação nacional do povo brasileiro, de 1959 e em 1968, A Educação é um direito (ROCHA, 2002, p. 15).

O último trata de um importante livro na área da educação, por descrever as principais deficiências e desafios da educação brasileira, incluindo as dificuldades de formação docente, e a indispensabilidade de formação superior para os docentes de ensino primário. O autor denunciava a situação do ensino primário do Brasil, que considerava muito grave, pois o país tinha Universidade de primeiro mundo, mas não oferecia ensino público primário elementar de qualidade, por isso defendia a escola integral.

Na obra A Educação e a Crise Brasileira (1956), abordava o lento desenvolvimento cultural da humanidade e os progressos que ocorreram aconteceram pela razão do instinto especulativo do homem, propondo, assim, a educação com uma das condições para o desenvolvimento consciente intelectual da humanidade:

O desenvolvimento das culturas se operando por um processo de diferenciação progressiva, a sua unidade será tanto maior quanto mais conscientes forem essas diversificações. Ora, a educação, entendida em sua forma mais especializada de educação escolar, é o meio de torná-las conscientes, e, por este modo, lhes dar coesão e integração (TEIXEIRA, 1956, p. 20).

Para Teixeira (1956) a instituição escolar visa criar um homem para o modo democrático, consoante a isso em todo seu contexto deve haver uma organização no sentido de mostrar ao indivíduo que as suas atitudes têm reflexos na sua vida e na vida das outras pessoas, em que a cooperação deverá estar presente entre tudo e todos, preparando cada indivíduo para a vida em sociedade. Argumentava também, que as diferenças e oposições, fazem a unidade dinâmica que deve ser promovida por todos e por meio disso a educação promoveria o desenvolvimento nacional, formando um processo dinâmico por meio da consciência de harmonia e coesão, conforme:

Por aí é que a educação atua no desenvolvimento da unidade nacional. A educação faz-nos conscientes de nossa cultura viva e diversificada, e assim é que lhe promove a unidade, revelando-nos as suas particularidades e diferenças e fundindo-as em um processo dinâmico e consciente de harmonia e coesão. Na medida em que formos cultos, isto é, conhecedores de nossa cultura, nessa medida seremos instrumentos de sua unidade, pois esta decorrerá muito do grau de consciência que temos de suas diversidades e do sentido orgânico que deste modo lhe dermos. Não serão instituições que promoverão a sua unidade, mas, o próprio pensamento e sensibilidade da Nação, expresso pelas suas artes e letras, por intermédio do povo e dos seus intelectuais. (TEIXEIRA, 1956, p. 24).

Em relação à descentralização da educação brasileira defendida por Teixeira no decurso de sua vida pública, como uma necessidade devido à extensão territorial do Brasil, do regime federativo e democrático. Apoiava escolas com autonomia e liberdade de ação, para que

pu dessem cumprir a missão de educar cidadãos, visto que o processo educacional é individual e particular e, assim, as leis não detalhariam as condições internas de como a educação seria oferecida.

A lei, em educação, tem de se limitar a indicar os objetivos da educação, a fixar certas condições externas e a prover recursos para que a mesma se efetive. Não pode prescrever as condições internas do seu processamento, pois, estas condições são resultantes de uma ciência e uma técnica em constante desenvolvimento, e objeto de controle da consciência profissional dos próprios educadores, e não de leis. (TEIXEIRA, 1956, p. 123).

Na obra *A educação não é um privilégio* (1977), Teixeira, expõe sua indignação em relação ao campo educacional brasileiro. A educação era uma prioridade para a elite e não para a classe média e baixa, e assim critica a desigualdade existente no período, referindo-se às diferenças sociais existentes e a falta de democracia, defendendo que a educação não é um privilégio e sim um dever ser baseada numa consciência fundante:

A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo - dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível - é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de percermos ao peso do nosso próprio progresso (TEIXEIRA, 1977, p. 33).

Defendia que, com uma boa educação primária, era possível a mobilidade social, um desenvolvimento pessoal e social. Esse modelo proposto por Anísio Teixeira nos anos 1950, denunciava a debilidade do sistema educacional brasileiro, frente ao contexto social e econômico do país, em que as famílias deixavam seus filhos vulneráveis em casa ao sair para trabalhar, conforme menciona abaixo em um trecho de sua obra, *A educação não é um privilégio* (1977):

Ora, a educação não foi considerada necessidade para o funcionamento da nova sociedade. Ficaria relegada também à iniciativa privada. E assim aos que tivessem recursos para consegui-la. Deste modo, a sociedade democrática pode ir aos poucos se fazendo oligárquica, e deste modo, aristocrática (TEIXEIRA, 1977, p. 153)

Igualmente na mesma obra, Teixeira, propugnava a expansão e a consciência da magnitude da formação de professores para níveis primário, médio e superior, sendo vista como a solução para a expansão da educação formal, e como uma necessidade para o desenvolvimento econômico, social e político.

Será o novo professor que irá dar consistência e sentido às tendências de popularização da educação primária e do primeiro ciclo da escola média; que irá tornar possível e eficiente o curso de colégio (segundo ciclo da educação média), com suas preocupações de dar cultura técnica, cultura preparatória ao ingresso na universidade

e cultura geral de natureza predominantemente científica e que irá preparar a transformação da universidade para as suas novas funções de introduzir a escola pós-graduada para a formação dos cientistas e a formação do magistério, tendo em vista as transformações em curso no sistema escolar, sem esquecer que lhe caberá, inevitavelmente, uma grande responsabilidade na difusão da nova cultura geral, que a atual fase de conhecimentos humanos está a exigir (TEIXEIRA, 1977, p.130)

Como defensor da escola integral e para demonstrar tal concepção, fundou a Escola de Ensino Integral Carneiro Ribeiro, num dos bairros mais pobres de Salvador, seguindo as Teorias do Pedagogo John Dewey, onde as crianças permaneciam o dia todo, com aulas do ensino formal, de capacitação técnica, atividades lúdicas, teatro, carpintaria. O horário de funcionamento era dividido em 2 turnos, manhã e tarde, pois funcionava como um semi-internato, esse modelo foi revisitado por diversos estudiosos e lideranças políticas. Com base nesse modelo de escola integral que Darcy Ribeiro criou os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública- nos anos 1980, no Rio de Janeiro, no entanto com as mudanças de governos no decorrer dos anos, a proposta foi se esvaindo, mas até os dias de hoje, esse tipo de proposta de educação integral retorna a voga (GUIMARAES e SOUZA, 2018, p. 151).

Com mais de 40 anos de vida pública, Anísio Teixeira tornou-se uma pessoa para servir ao seu povo e ao seu país “[...] Entendia ele que era urgente preparar toda a população para formas de trabalho em que o uso das artes escolares fosse indispensável, bem como para uma forma de governo que exigisse participação consciente, senso crítico, aptidão para julgar e escolher”. Sempre defendeu apaixonadamente a educação, de forma brilhante, com base na história da nossa sociedade, almejando a solidariedade e a justiça social (NUNES, 2010, p. 34-35).

Outro grande pensador da questão educacional brasileira foi Darcy Ribeiro. Bomeny (2009) explica que, para Darcy Ribeiro, a salvação estava na escola, estava ali a solução para se alcançar o desenvolvimento brasileiro, tratava isso como a solução a “[...]médio prazo mais eficaz para a redenção brasileira, o que, segundo ele, se traduzia na incorporação do povo aos benefícios restritos à elite [...]”A escola defendida pelo educador era de tempo integral, abrigaria os jovens por meio de um viés civilizador, onde receberiam educação pública, preparando-os para a vida em sociedade, com formação de hábitos e valorização de atitudes, com atendimento odontológico, psicológico e assistência familiar. Defendia que o povo brasileiro não era culpado de sua exclusão, conforme a autora:

[...] Darcy Ribeiro não se intimidava em diagnosticar: o Brasil paga um alto preço pela elite que tem. Uma elite muito esperta, disse certa vez, que tratou de moer e explorar ao limite o povo deixando-o como bagaço de cana, sem suco e sem viço. O antielitismo de Darcy jogava-o na matriz de pensamento que não atribuía o fracasso do País à incapacidade do povo. O povo foi excluído e não reprovado como incapaz. São dimensões de compreensão distintas (BOMENY, 2009, p. 116).

Para Darcy Ribeiro, os problemas brasileiros aumentavam de forma gigantesca, argumentava que a sociedade brasileira havia sofrido imensas mudanças a partir de 1970, com forte concentração urbana, diversificação das classes médias, avanço tecnológico, necessidade de cursos superiores, além da necessária redemocratização. Defendia recolocar o programa dos CIEPs novamente como forma de rechaçar o elitismo do autoritarismo muito presente na sociedade brasileira. Dessa forma o caminho para a civilização brasileira estaria na escola (BOMENY, 2009, p. 117).

Dentre as inúmeras obras publicadas, talvez a mais importante e a última seria *O Povo Brasileiro*, um grandioso e amplo texto da formação antropológica brasileira. No final do prefácio deixa clara, essa postura:

Portanto, não se iluda comigo, leitor. Além de antropólogo, sou homem de fé e de partido. Faço política e faço ciência movido por razões éticas e por um fundo patriotismo. Não procure, aqui, análises isentas. Este é um livro que quer ser participante, que aspira a influir sobre as pessoas, que aspira a ajudar o Brasil a encontrar-se a si mesmo (RIBEIRO, 1995, p. 09).

A concepção de suas obras literárias, em especial, está apoiada na pesquisa etnológica e numa rica prática pedagógica. Nela o autor pondera o surgimento do povo brasileiro, do choque da invasão portuguesa a um solo habitado por matrizes raciais, tradições e culturas, absolutamente diferentes, que se foram fundindo e formando o povo brasileiro. Em verdade um povo novo, explorado, desgastado e escravizado, conforme declara:

O povo-nação não surge no Brasil da evolução de formas anteriores de sociabilidade, em que grupos humanos se estruturam em classes opostas, mas se conjugam para atender às suas necessidades de sobrevivência e progresso. Surge, isto sim, da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável. (RIBEIRO, 1995, p. 09)

Uma etnia nacional, vista como uma gente nova, diversa culturalmente das matrizes formadoras, como se fosse se fundindo, porém o velho continua a se configurar na exploração europeia, pois o país gera lucros exportáveis, como um provedor colonial de bens para o mercado mundial. Em troca disso, a população fica à margem, sendo desgastada (RIBEIRO, 1995, p. 12-13).

Darcy Ribeiro acrescenta que a unidade étnica básica brasileira não promove uniformidade, por vários fatores, são forças que atuam e modificam a conduta e formação de cada integrante do povo formado como a ecológica, a econômica e a migração. Dessa forma ao longo da história, formou-se um povo miscigenado, produzindo as diversas procedências rústicas de ser do povo brasileiro, como: os sertanejos, os caboclos, os crioulos, os caipiras e os

gaúchos. Cada um definido pelas diferenças regionais ou funcionais de miscigenação e aculturação, formando, assim, uma fisionomia própria de uma grande parcela da população, ou de grande parte. Dessa forma, ponderava que a formação do povo brasileiro veio por meio de um processo violento, como destaca o exemplo abaixo:

Os negros do Brasil foram trazidos principalmente da costa ocidental africana provenientes de três grupos. O primeiro da cultura Yorubá – chamados nagô –, pelos Dahomey – designados geralmente como gegê – e pelos Fanti-Ashanti – conhecidos como mircas –, além de muitos representantes de grupos menores da Gâmbia, Serra Leoa, Costa do Marfim. O segundo grupo trouxe ao Brasil culturas africanas islamizadas, principalmente os Peuhl, os Mandinga e o Haussa, do norte da Nigéria, identificados na Bahia como negros malé e no Rio de Janeiro como negros alufá. O terceiro grupo cultural africano era integrado por tribos Bantu, do grupo congo-angolês, provenientes da área hoje compreendida pela Angola e a “Costa Costa”, que corresponde ao atual território de Moçambique (RIBEIRO, 1995, p. 86)

Ribeiro (1995), acrescenta que houve um processo no Brasil de massa de trabalhadores explorados, humilhados e subjugados por uma minoria dominante e que busca uma unidade étnico-social fruto da miscigenação promovida ao longo de séculos, conforme abaixo:

É o resultado fundamental do processo de deculturação das matrizes formadoras do povo brasileiro. Empobrecido, embora, no plano cultural com relação a seus ancestrais europeus, africanos e indígenas, o brasileiro comum se construiu como homem tábua rasa, mais receptivo às inovações do progresso do que o camponês europeu tradicionalista, o índio comunitário ou o negro tribal (RIBEIRO, 1995, p. 249).

Essa formação de diversos Brasis ocorreu por meio de uma adaptação de 4 séculos, concebendo as diversas variantes formadoras do povo brasileiro, e de nossa cultura. Sendo ela caipira, camponesa, crioula, cabocla ou sertaneja.

Consoante à formação do povo brasileiro, Darcy Ribeiro procura retratar a realidade educacional brasileira em muitas de suas obras, exalta-se aqui o livro *Nossa Escola é uma calamidade* (1984), em que efetua um retrato fiel da realidade da educação no final do século 20. Criticava a organização, com uma rede tão ampla, com o grande número de alunos se deslocando, os analfabetos, os analfabetos funcionais. Livro no qual procurava a motivação para esses fracassos escolares e se questionava: “como é que o Brasil consegue ser tão ruim em educação?” (RIBEIRO, 1984, p. 22) e ele mesmo procurava responder argumentando a formação e o caráter de nossa sociedade:

[...] porque o projeto classista de organização do nosso país é hostil a seu povo. Não alcançou porque, entre nós, tudo se faz para impedir a realização das potencialidades do povo brasileiro. O que buscaram e buscam os que ditam e regem a nossa política econômica não é atender às necessidades mínimas da população. É maximizar os lucros empresariais. Nossas classes dirigentes trabalham muito mais para impedir que a Pequena Utopia se cumpra do que para que ela se realize. Entretanto, seu cumprimento é o requisito indispensável para o florescimento da civilização livre e solidária que havemos de ser (RIBEIRO, 1984, p. 08)

Ribeiro (1984) pensava utopicamente que o povo brasileiro alcançaria emprego, alimentação, saúde, e o curso primário para todos. Apontava o crescimento populacional desenfreado como uma das principais causas do nosso descalabro educacional brasileiro, produzindo resultados desastrosos. Pontuava que quanto mais a urbanização e a industrialização cresciam mais aumentava a escassez de escolas, que a educação era calamitosa e elitista, que definia como “[...] uma escola desonesta, uma escola inadequada, uma escola impatriótica” (RIBEIRO, 1984, p. 20). Para ele o País pouco valoriza a educação, consoante a isso faltava recursos financeiros para serem destinados às escolas públicas. Acrescia aos questionamentos a preocupação com a situação dos educadores com sobrecarga de trabalho, remuneração e a falta de estímulo, não qualificação e assim defendia:

É preciso que se diga com toda clareza que nada há de mais simples, nem de mais econômico, nem de mais eficaz e acessível do que a educação com uma boa professora primária. Foi ela só, com seu quadro-negro e suas caixas de giz, que educou o mundo. Evidentemente, a professora pode ser ajudada por meios extra-escolares, mas é ainda ela a única e insubstituível força educativa com que se pode contar (RIBEIRO, 1984, p. 33).

Em consonância com o exposto, tem-se uma singela amostra do trabalho de um dos maiores intelectuais brasileiros como antropólogo, político, educador e escritor, que se dedicou a pesquisar e a ser defensor das necessidades do povo brasileiro, em especial a educação, percebendo a precariedade do ensino no Brasil e assim juntamente com Anísio Teixeira, defendia uma escola pública, gratuita, laica e democrática no solo pátrio. Para Darcy Ribeiro, na educação residia a chave para o desenvolvimento do Brasil, defendia ser a estratégia a médio prazo mais eficiente para a regeneração brasileira, por meio de uma escola pública, aberta a todos, em tempo integral, sendo o caminho para a inclusão social e habilitação para a vida em sociedade, assim como para o crescimento e desenvolvimento em geral.

Em resumo, esse garimpo teórico, para conhecer as valiosas contribuições desses pensadores brasileiros para o campo educacional, desvela a luta histórica de todos, para incluir a educação na agenda nacional, como direito social, legitimado como processo que transforma, humaniza e liberta as pessoas.

## 2.4 A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA: CONCEPÇÕES, DEBATES E POLÍTICAS PÚBLICAS

A partir das contribuições teóricas dos pensadores clássicos da educação, conforme explicitado anteriormente, pensar políticas públicas no campo da educação implica clareza

acerca da concepção de educação que se pretende promover. Assim, assumindo o compromisso com uma educação emancipatória e voltada para a formação integral das pessoas para o exercício da cidadania, é pertinente recuperar a noção de educação politécnica.

A educação é um fenômeno social essencial, que se modifica, conforme o tempo e o lugar em que esteja sendo aplicada, configurando-se conforme os parâmetros sociais, culturais, políticos e econômicos da sociedade em que está estruturada, conforme Saviani (1991), nos ensina:

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade (SAVIANI, 1991, p. 55).

Saviani (2007) propõe uma abordagem do *trabalho como princípio educativo*, sendo que para o autor “[...] Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa [...]”, pois o homem já vem formado com esses *atributos*, que lhe concedem essa capacidade e são provenientes da racionalidade humana. E continua:

[...] Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. [...] Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho.[...] Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.[...] isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 153-155)

Consoante ao exposto, a formação do homem, no que se refere ao trabalho e à educação, o autor esclarece a definição de *politécnica e tecnologia*, explicando:

De fato, a palavra “politecnia” [...], literalmente significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas; daí o risco de entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. Tecnologia, por sua vez, literalmente significa estudo da técnica, ciência da técnica ou técnica fundada cientificamente. Daí, a conclusão de Manacorda reportando a noção de tecnologia à unidade entre teoria e prática que caracteriza o homem. (SAVIANI, 2007, p. 163)

A base histórica da formação profissional no Brasil está direcionada ao atendimento das urgências do processo industrial e societário, ocorrido em cada época transcorrida, habilitando o trabalhador para inseri-lo no mercado de trabalho e assim atender as demandas sociais de inclusão. Com o crescimento industrial e as mudanças percebidas no mundo do trabalho e em termos de ciência e tecnologia, a educação foi adaptando-se às demandas promovidas pelo

mundo de trabalho. No entanto, a repartição entre quem detém o processo e quem executa, promovendo a divisão social do trabalho, prossegue e promove a dualidade educacional, em que ocorre uma fragmentação da aprendizagem na escola de acordo com as classes sociais, conforme expõem Ciavatta e Ramos (2011):

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p. 28)

Consoante a isso, e diante da importância ao acrescentar os pressupostos para perceber as relações sociais humanas nas várias realidades, Ramos (2014) explica:

O primeiro deles é compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isto, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento. O segundo pressuposto é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (RAMOS, 2014, p. 86).

Para compreender a concepção da educação profissional e tecnológica, perpassa pela compreensão de alguns conceitos, como o de formação humana integral, que Ramos (2014) pontua “[...] formação humana integral, que sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Assim, para uma melhor erudição, a autora, pondera filosoficamente:

O primeiro deles é a compreensão dos seres humanos como históricos e sociais. O segundo [...] enfatiza que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Portanto, para ser compreendida e transformada, deve ser apreendida em suas mediações. Desses pressupostos decorre um princípio de ordem epistemológica, que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva (RAMOS, 2014, p. 84).

Ainda buscando a concepção de formação humana integral, a partir da educação profissional empenhada com a formação humana, observa Ramos (2014) na análise do contexto educacional das Instituições da Rede Federal, como um exemplo de busca dessa integração:

[...] conceito e da prática que tem sido designada como integração, para definir uma forma de oferta da educação profissional articulada com o ensino médio, qual seja (.) o de natureza filosófica. Este expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos (RAMOS, 2014, p. 84).

A obra de Ciavatta, Ramos (2014) caracteriza a ideia de formação integral como a suplantação do ser humano bipartido, no decorrer da história, pela divisão do trabalho, no

intuito de se sobressair aos procedimentos simplificados, na busca de formar trabalhadores de todas as idades, por meio de uma formação completa com visão de mundo, como partícipes da sociedade a que pertencem, concebendo as relações sociais implícitas nos seus vários contextos.

Nessa direção, busca-se refletir:

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (RAMOS, 2014, p. 86-87).

À vista disso, busca-se um contexto de educação profissional implicado com a formação humana, no qual os alunos não são instruídos meramente para o mercado de trabalho e sim oportunizando a concepção de intervenções socioprodutivas das sociedades modernas, como sujeitos, qualificados para o desempenho as atividades profissionais:

[...] defendemos que o projeto unitário de educação profissional, não elide as singularidades dos grupos sociais, mas se constitui como síntese do diverso, tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social (RAMOS, 2014, p. 84).

Para Ramos (2014), não há como dissociar Trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como instrumentos de formação humana, visto que estes compõem as dimensões da vida, assim como percebe o trabalho nos seus sentidos ontológico e histórico, imprescindíveis para a formação do ser humano com base na realidade, pontuando com as modificações ocorridas nos modos de produção. Acrescenta ser a construção da ciência, igualmente uma construção “[...] à luz dos processos ontológicos e históricos de apropriação da natureza pelo ser humano, [...] reconhecidos como válidos em determinado espaço e tempo histórico”. Ainda sob o mesmo aspecto de abordagem, Ramos complementa o conceito de cultura:

[...] posto que a própria natureza histórica e social do conhecimento define-o também como cultural, de modo que o conjunto de valores, símbolos, normas de conduta, etc que compõem o universo ético e estético de um grupo social se inter-relaciona com as dimensões ontológica e histórica do trabalho (RAMOS, 2014, p. 85).

Para a autora, assim como a cultura, é significativo o valor da pesquisa, no processo de educação integral. Diante da indissociabilidade desses elementos em relação à produção do conhecimento, e, nesse sentido, manifesta ao se tomar por base a pesquisa como um princípio pedagógico. Nessa perspectiva a autora acrescenta:

[...] uma educação integrada contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho, transformando a natureza em função das necessidades coletivas da humanidade e, ao

mesmo tempo, cuidar de sua preservação face às necessidades dos demais seres humanos e das gerações futuras (RAMOS, 2014, p. 85).

É oportuno compreender igualmente os fundamentos defendidos pela autora em relação à indissociabilidade de trabalho, ciência, tecnologia e cultura quanto à formação humana. proposta por Ramos (2014), a autora considera:

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos conteúdos e métodos. [...] entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. [...] O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades (RAMOS, 2014, p. 90).

A educadora Marise Ramos (2014) persevera em todas as suas abordagens esclarecendo a necessidade de desenvolver o ser humano, de forma plena, em todos os níveis e modalidades de ensino. Sublinha também, sustentando que a educação é o caminho para que os sujeitos tenham consciência de sua realidade e possam produzir “[...] valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa” (RAMOS, 2014, p. 11-12).

Entre os autores que pontuam a questão da dualidade educacional posta no sistema de ensino brasileiro, e a subordinação da educação profissional a lógica mercantilista, está FRIGOTTO (2018), que assinala a existência da questão das disputas mesmo antes da implantação dos Institutos Federais:

No contexto de mudanças da base técnico-científica da produção, dentro da histórica dualidade do ensino, ganhou ênfase o ensino médio técnico(...) disputa nessa expansão delineava-se entre a perspectiva da formação polivalente, da dualidade e do tecnicismo, e da escola politécnica, omnilateral e unitária, e da educação como prática social e do trabalho na sua dimensão ontológica e princípio educativo (FRIGOTTO, 2018, p. 20- 21)

FRIGOTTO (2018), ao assinalar sobre a situação educacional brasileira, procura explicitar os fatos históricos que formaram a educação brasileira como está na atualidade. Em interlocução com a obra de *Florestan Fernandes*, salienta: “[...] é a questão central de perceber como e o que essas conjunturas corroboram estruturalmente abrir ou fechar, no plano estrutural, os circuitos da nossa história em termos de projeto societário e no campo educacional” (FRIGOTTO, 2018, p. 26).

O mesmo autor ao abordar a dualidade da educação, observa que, para haver qualidade no ensino, essa questão está vinculada diretamente ao projeto de sociedade posto no momento e o que se pretende construir por meio de concepções, pelo projeto pedagógico e de como será

materializado (FRIGOTTO, 2018, p. 30). Enumera também quais as condições materiais objetivas necessárias para se colocar em prática uma educação de qualidade:

[...] infraestrutura física com espaços educativos, laboratórios, material pedagógico; corpo docente, trabalhadores técnico-administrativos, serviços e pessoal de apoio que atuem numa única escola e com plano de carreira regulamentado. No caso do corpo docente, é crucial o nível e a qualidade de sua formação, distribuição do seu tempo entre atividades em sala de aula e tempo de estudo, organização de materiais, orientação de projetos e monografias de final de curso, participação em reuniões, tempo para atualização (FRIGOTTO, 2018, p. 31).

Dessa forma, ao acompanhar as inferências de Antônio Gramsci e Dermeval Saviani, Frigotto (2018) assinala que tanto na análise das concepções quanto da materialidade não se pode idealizar a realidade ou os indícios. Precisam também ser observados pelo ângulo do plano histórico da luta de classes, centrando no entendimento da pedagogia histórico-crítica, focalizando uma defesa do ensino politécnico que acarrete uma formação básica desinteressada e não seguindo os imediatismos do mercado (FRIGOTTO, 2018, p. 30-31).

Para Ciavatta (2014), ao considerar os conceitos de Ensino integrado, politecnia, educação omnilateral, pondera que são expressões semelhantes por estarem dentro do universo de ações educativas, em especial quando referem-se a ensino médio e educação profissional. Aponta que esses ideais concernem ao ideário da educação socialista revolucionária, ligado ao materialismo histórico de Marx e Engels. Consoante a isso, expõe que o ensino médio não requer somente as mudanças no mundo do trabalho e da produção, mas para uma construção social, que transforme o presente, direcionando os educandos para uma vida digna (CIAVATTA, 2014, p. 188-189).

Acrescenta Ciavatta (2014) a concepção de educação como formação integral, com base na educação socialista em que almejava a omnilateralidade na percepção de formar sujeitos na sua integralidade física, mental cultural, política, científico-tecnológica. É neste pensamento, que se originou o sonho de formação completa de todos os seres, conforme os utopistas do Renascimento, e por Karl Marx, que extraiu das contradições da produção social a carência de uma educação científico-tecnológica, voltada para a formação humana em todos os aspectos da vida, integrando formação geral e educação profissional (CIAVATTA, 2014, p. 190-191).

A autora parte da formação humana oposta à unilateralidade, postula a formação humana no sentido de riqueza de conhecimento, de completude humana, ensejando a busca da educação dissociada da formação para o trabalho alienado, com base na divisão do trabalho, superando a dicotomia do trabalho manual e intelectual, consubstanciado pela mesquinhez do individualismo.

Diante da concepção do ensino médio integrado, Ramos (2007) define politecnicidade: “Politecnicidade significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” e debate os três (3) sentidos da integração:

O primeiro sentido que atribuímos à integração é filosófico. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. [...] não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. [...] pode orientar tanto a educação básica quanto a educação superior. A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. [...] O 2º sentido da integração: a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Definimos o segundo sentido da integração como as formas de integração do ensino médio com a educação profissional [...] Não defendemos, com isto, uma formação profissional em detrimento da formação geral, mas uma formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruturam sua inserção na vida produtiva dignamente. (RAMOS, 2007, p. 3-4, 9-10).

Já em relação ao terceiro sentido da integração, proposto por Ramos (2007), temos:

[...] O 3º sentido da integração: a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. [...] ao invés de mantermos a separação entre geral e específico, de ficarmos vinculados aos guias curriculares e/ou livros didáticos – que, no máximo, podem nos servir como apoio – vinculemos os conhecimentos, por exemplo, com os processos digestivos e hábitos alimentares em nosso cotidiano [...], com a crise do petróleo e o problema da energia nuclear, dentre outras questões. Vamos nos dispor ao estudo e à compreensão de fenômenos reais (RAMOS, 2007, p. 9-10, 14-15).

Na busca de conceber a educação integrada, Araújo e Frigotto (2015), procuram compreender o ensino integrado da chamada pedagogia socialista, como base de orientação para o trabalho pedagógico, não só para o ensino profissional, mas para as diversas ações formativas integradas, assumindo a definição abaixo:

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente [...] Tomamos a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas (crianças, jovens e adultos) a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta como a totalidade social (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 63-64).

Consoante ao exposto, Araújo e Frigotto (2015) assinalam com base nas ideias Hegelianas e de Franco, de que a compreensão que se deve dar ao ensino integrado é de completude, de se compreender as partes, para entender o todo, lendo a ampla realidade se apropriando cognitivamente do todo. Não havendo cerceamento no desenvolvimento das atividades humanas, no desenvolvimento das aprendizagens, em que todas as capacidades são desenvolvidas em todos dos níveis de ensino abarcando a formação humana em geral.

Nessa perspectiva, afirmam que:

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 62).

A quebra da dualidade educacional requer mudanças na organização pedagógica e precisa ocorrer por meio da mudança na arquitetura curricular, que seria um dos principais desafios para se encontrar um equilíbrio nessa proposta de articular o ensino médio integrado à formação profissional. Essa formação integrada, segundo os pesquisadores, oportunizaria aos educandos a consciência das partes no seu todo, compreendendo a educação como uma totalidade social, constituída dos contextos históricos que compõem os sistemas educativos da atualidade.

Conforme Ciavatta (2014, p. 198) ensina:

Assim, o termo integrado remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. [...] Se a formação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade da população trabalhadora, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético-político. [...] é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária, para todos. Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária.

Ainda em Ciavatta e Ramos (2012) *apud* Ciavatta (2014), no que se refere ao entendimento da integração do ensino médio à educação profissional, utilizando o trabalho como princípio educativo promotor da articulação da educação, do trabalho, da cultura e da ciência, para a formação vinculada com todas as áreas da vida, expõe:

[...] não se trata somente de integrar um a outro na forma, mas sim de se constituir o ensino médio como num processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais (CIAVATTA, 2014, p. 198)

Consoante à construção de uma condição identitária para o ensino médio brasileiro, Moura (2007) aponta alguns eixos norteadores, considerados por ele como básicos para uma formação integral:

a) homens e mulheres como seres histórico-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade [...] b) trabalho como princípio educativo [...] c) a pesquisa como princípio educativo [...] d) a realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações [...] e) a interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade (MOURA, 2007, p. 21-26)

Dessa forma o mesmo autor, argumenta que a concepção da compreensão do ser humano como um ser histórico e social, posto diante de uma realidade, incorporando dimensões sociais, históricas, econômicas e políticas, formando a identidade de cada um e assim dos sujeitos envolvidos. Em relação ao trabalho como princípio educativo, busca-se a união da teoria com a prática e, dessa forma, abolir a superação da divisão do trabalho/capital. Na visão do autor, essa concepção está diretamente vinculada a uma educação emancipatória, por meio de uma ação educativa, dimensionando uma formação em que os sujeitos fazem parte dela constituem um direito subjetivo de todos os cidadãos (MOURA, 2007, p. 21-23).

No que concerne à pesquisa, deveria já estar de forma intrínseca à formação dos estudantes, como princípio educativo, em todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo o seu amadurecimento intelectual, colaborando para o desenvolvimento e autonomia dos indivíduos. No tocante ao currículo integrado, ele assegura que é preciso possibilitar ao educando interpretar todo o contexto em que está inserido. Por fim, em relação à interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade, há uma demanda para incorporar a junção de projetos integradores de estudo, em que haja uma articulação entre o sentido social e o pedagógico, juntamente com a compreensão dos contextos vivenciados pelos educandos, fazendo parte da construção do conhecimento, de uma forma dialética (MOURA, 2007, p. 23-25).

Para Bittar (2004), ao se analisar a ideologia por trás do tipo de ensino adotado (profissionalizante ou formativo e crítico-reflexivo), verifica-se a intencionalidade posta em pauta pelas ideologias dominantes; propõe-se uma educação libertadora ou não como expõe abaixo:

A opção por ensino profissionalizante, sem dúvida, traduz uma ideologia voltada para os pressupostos de ação do/no mercado, enquanto uma opção por ensino formativo e crítico-reflexivo traduz-se em educação libertadora, na medida em que suas preocupações colocam o educando em sintonia com o processo de desobsessão de sua condição de oprimido, na leitura de Paulo Freire (BITTAR, 2004, p. 75-76).

Consoante a isso, Bittar (2004), complementa estar a educação associada à questão ética referindo-se a valores, comportamentos, intencionalidades, consciência e ação humana. Tudo isso diretamente conectado a inter-relações sociais, atreladas à questão educacional – no tocante à formação, aquisição de instrução e na preparação para o social. Quanto a esses elementos essenciais, ligados intrinsecamente ao “ato educacional” e a todos os contextos educacionais, é imprescindível apresentar-se em políticas públicas elaboradas para a área (BITTAR, 2004, p.76).

O mesmo autor acrescenta haver uma incapacidade da sociedade brasileira de gestar sua cidadania por deixar de promover a educação dialogal, o que causa prejuízos em todas as áreas da sociedade, conforme aponta abaixo:

É isso tudo a mais coerente demonstração da incoerência político-educacional brasileira. É isso tudo a mais inequívoca transmissão de incapacidade brasileira de gestar a cidadania do seio de suas práticas educacionais e políticas, uma vez que sua inexperiência na dimensão do político se projeta para dentro de todas as demais instituições sociais (BITTAR, 2004, p.85)

Uma educação de qualidade, voltada para uma cultura democrática, tem o ambiente escolar como uma ferramenta de todos os saberes postos à disposição dos sujeitos. Torna essa educação acessível, popular, de qualidade, desenvolvendo uma função social, política, cultural. Assim também quanto à formação profissional para atuarem na sociedade, tendo como foco primordial desses sujeitos o conhecimento de si mesmos, desenvolvimento de habilidades e competências, capacitação de todos os envolvidos para a vida social, por meio da consciência crítica e participativa, adquiridas mediante práticas comunicativas e dialogais.

Sob esse viés, pontua Bittar (2011):

[...] propugnar a formação humana integral, como retomada da consciência de uma razão emancipatória; superar o modelo de educação tecnicizante e produtor de subjetividades rasas, na medida em que se define o que se é pelo que o mercado exige que seja tornado o indivíduo (BITTAR, 2011, p. 55).

Propunha assim, desencorajar o modelo centrado em disciplinas isoladas, nas quais pouco se desenvolvem as habilidades e capacidades dos indivíduos, não os preparando para a cidadania. Em contrapartida ao modelo tecnicizante, propor técnicas pedagógicas de sentir e pensar, de incentivo ao pensamento crítico, valendo-se de todo o potencial dos sujeitos, oportunizando uma educação inclusiva humanista (BITTAR, 2011, p. 54-55).

Para Ramos (2007), frente ao debate da concepção de ensino médio integrado, faz-se necessário compreendê-lo sob vários prismas, especialmente o exposto abaixo:

[...] é importante compreender que o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento (RAMOS, 2007, p. 12).

Assim, como Ramos, Kuenzer e Grabowski (2016) procuram compreender a educação profissional no campo epistemológico. Observam-na como parte do campo da ciência da educação, pontuando sobre o regime de acumulação flexível, em que expõem a flexibilização do trabalho como base para definir tal conceito. Nesse sentido acrescentam:

A essência da flexibilização é a combinação ótima (nunca máxima, pois esta compromete o custo final do produto) entre investimento em ciência e tecnologia e consumo de competências desiguais e diferenciadas ao longo das cadeias produtivas.

A estratégia, portanto, é o aumento de produtividade através da integração dos sistemas de produção, e não da mera implantação da automação; esta, quando adotada, é definida a partir das necessidades da integração dos sistemas de produção. [...] Ou seja, relações de trabalho que se supunham superadas através do processo civilizatório do capital, retornam como estratégias essenciais ao processo de acumulação, combinadas com relações mais contemporâneas mediadas pela ciência e pela tecnologia, através da flexibilização (KUENZER e GRABOWSKI, 2016, p. 31)

Esses mesmos autores concluem que a educação profissional é parte do campo da ciência da educação, com especificidades e que a flexibilização do trabalho, no regime de acumulação flexível, destrói, aos poucos, os direitos conquistados da classe trabalhadora, conforme a dialética Marxista. Acrescenta haver uma contradição entre projetos educativos de capital e trabalho e assim com o surgimento de novas formas de disciplinamento de trabalhadores e dirigentes, ocorre a formação flexível, não a especializada, mas a submissa, a do trabalhador multitarefa que deve se adaptar (KUENZER e GRABOWSKI, 2016, p. 24-26).

Concebem um aumento das demandas por escolarização, resultando em inúmeros esforços empreendidos por forças políticas e com a criação dos Institutos Federais e das Universidades. No entanto, para Kuenzer e Grabowski (2016), ainda permanecem as certificações sem acesso ao desenvolvimento de autonomia intelectual, ética e estética, pois os trabalhadores continuam presos a tarefas de pouca qualificação usando mais o conhecimento tácito, há uma configuração do caráter mediador da ação educativa articuladora de teoria e prática. A força de trabalho continua com qualificações desiguais e diferenciada, em que uns possuem o direito de exercer o trabalho intelectual, para grande parte dos indivíduos sobram as atividades laborais simples e desqualificadas. Isto posto, concluem ser a flexibilização uma materialização do consumo predatório da força de trabalho, em verdade uma subcontratação organizada, mais estratégica do processo de acumulação de capital (KUENZER e GRABOWSKI, 2016, p. 27-31).

Diante desse contexto, é imperativo compreender que na educação profissional e tecnológica, torna-se evidente a proposta educacional dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Trata-se de um processo que vincula o encontro das necessidades sociais postas por nossa sociedade, atende às demandas do mercado de trabalho com a perspectiva de uma formação dos trabalhadores, assim como articula ideias para a emancipação dos sujeitos por meio da educação. Essas diferenças e contradições fazem pensar na educação por um viés de desenvolvimento social, humano e econômico.

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de

conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida (BRASIL/MEC, 2010, p. 26)

Por fim, busca-se um ensino médio integrado à educação profissional de nível médio, ou seja, uma educação politécnica ou tecnológica, de caráter universal, gratuita, laica e de qualidade. Ao ser implementada, produz múltiplas condições de desenvolvimento por meio de uma formação humana integral, capaz de atender a todos os indivíduos de forma igualitária e proporcionar condições de acesso à educação.

Dessa Forma, ao se examinar os princípios que alicerçam a educação politécnica de extrema importância e considerando seus fundamentos epistemológicos analisados até o momento; educação essa proposta pelo projeto dos Institutos Federais como uma política pública social educacional emancipatória, e assim se concebeu na busca de formar cidadãos autônomos intelectualmente, que venham a intervir positivamente na sociedade em que são partícipes.

## 2.5 A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO NACIONAL

A educação e o desenvolvimento possuem uma relação intrínseca e mútua, especialmente no que se refere a proporcionar o crescimento, não só econômico, mas um progresso que englobe crescimento social, diminuição das desigualdades e da pobreza. A educação é o principal formador de capital humano, necessitando ser promovida e incentivada por todas as áreas da sociedade, proporcionando um desenvolvimento humano.

Desse processo educacional, procedem inúmeros fatores, particularmente destaca-se o crescimento e a qualificação da dimensão social das comunidades, impactando na diminuição das desigualdades e da pobreza, problemas históricos da sociedade brasileira. Nesse sentido, é possível afirmar que a educação é o principal processo formador de capital humano, necessitando ser promovida e incentivada por todas as áreas da sociedade, proporcionando um desenvolvimento humano.

À vista disso, Gonçalves (2012), assinala a importância da educação para o desenvolvimento nacional e no combate às desigualdades sociais dentro do contexto brasileiro, acrescentando ser o nível educacional influenciador direto de “[...] outros setores, como a saúde, a participação social e política, a cidadania, e, de forma genérica, no desenvolvimento e no bem-estar social dessa mesma sociedade”. Por conseguinte, defende uma educação de

qualidade como principal fomentador do crescimento econômico nacional, juntamente com outros investimentos em outras áreas sociais (GONÇALVES, 2012, p. 153).

Ao analisar o papel do Estado frente ao modo de produção capitalista, Bresser-Pereira (2019), acrescenta que ele tem a incumbência de promover os meios para a acumulação de capital, sendo um deles a educação. O autor propõe três políticas necessárias que o Brasil deveria ter adotado devido à industrialização: uma grande política de educação básica, uma reforma agrária, e a rejeição da política de endividamento externo (BRESSER-PEREIRA, 2019, p. 82).

Consoante ao exposto, nada é mais importante para o desenvolvimento que a educação, uma vez que o Brasil vem de um processo histórico de carências e lacunas educacionais. No que tange à reforma agrária, o autor pontua a falta de poder político, assim como deixou de ser promovida e de se desenvolver devido ao baixo nível educacional e de preparo técnico dos assentados, gerando um ciclo fatídico que poderia ser eliminado com a promoção da educação em larga escala em todos os níveis. Concernente à política de endividamento externo, o autor afirma ser contra o crescimento interno à custa da poupança externa, pois leva o País ao endividamento, à crise financeira, em suma não financia investimento e sim consumo (BRESSER-PEREIRA, 2019, p. 86-88).

Bresser-Pereira (2019) persevera averiguando dados de 1930 até meados da década de 1980, seguindo para o ano de 2016, analisando as taxas brasileiras de analfabetismo e evasão escolar, pontuando o descaso com a educação, explicando que é gerado pelo “preconceito social e racial da elite branca ou branqueada contra a massa da população brasileira que é negra ou mestiça” considerando um desprezo com compatriotas. Acrescenta que as recentes mudanças (até 2016) devem-se ao sufrágio universal e ao povo ter eleito, um líder que passou a defendê-lo, melhorando quantitativamente os números, mas ficando devendo em qualidade, dessa forma, afirma: “Nada, realmente, é mais importante para o desenvolvimento do que a educação” (BRESSER-PEREIRA, 2019, p. 83-84).

Bresser-Pereira (2006) referindo-se ao desenvolvimento econômico como um fenômeno histórico promovido pela revolução capitalista aumentado a produtividade e a renda por habitante, proporcionado pela acumulação de capital e incorporação de progresso técnico, melhorando padrões de vida, mas não necessariamente os problemas sociais, conforme explica:

[...] Por isso ele é apenas um dos cinco grandes objetivos políticos a que se propõem as sociedades nacionais modernas, ao lado da segurança, da liberdade, da justiça social, e da proteção do ambiente. [...] O desenvolvimento é um processo histórico que as sociedades nacionais modernas buscam levar adiante através de estratégias nacionais (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 22).

Contudo, até a transição democrática de 1985, os investimentos em educação básica foram diminutos pelo Estado Brasileiro, sendo que o investimento é fator determinante para o crescimento:

[...] mas este só resultará em aumento da produtividade se a mão de obra que é necessária para operar as máquinas e coordenar a produção estiver disponível. Todos os países que se desenvolveram rapidamente deram prioridade à educação – a radical extinção do analfabetismo. Não foi assim no Brasil. O desempenho do Estado e das elites brasileiras em relação à educação foi lamentável (BRESSER-PEREIRA, 2019, p. 83)

Dessa forma, concebe-se a necessidade de intervenção do Estado em determinadas áreas como a educação para a promoção do desenvolvimento e do crescimento econômico. O investimento promovido torna-se determinante para o crescimento do País, exercido como papel do Estado dentro do desenvolvimento capitalista, como forma de garantir a acumulação de capital, e concernente ao aspecto do crescimento econômico supre o mercado de trabalho com mão de obra.

Em relação ao desenvolvimento, Amartya Sen (2000), o vê como: “expansão de liberdades substantivas” e compreende que para ocorrê-lo torna-se necessário erradicar privações de liberdade que prejudicam e limitam as possibilidades e as chances que os indivíduos teriam de atuarem junto à sociedade em que vivem, conforme enumera abaixo:

O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva e Estados repressivos. [...] Às vezes a ausência de liberdades substantivas relaciona-se diretamente com a pobreza econômica, que rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter uma nutrição satisfatória ou remédios para doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso a água tratada ou saneamento básico (SEN, 2000, p. 18).

Sen (2000) assinala igualmente, a relevância de certas liberdades instrumentais para a viabilidade de questões econômicas, liberdades políticas, facilidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora que se confluíam em formato de liberdades substanciais, onde cada pessoa poderia escolher seu modo e meios de vida. Acrescenta ser a pobreza econômica uma acarretadora de privação de capacidades e de liberdades. Dessa forma, podem ser amenizadas ou melhoradas por meio de oportunidades sociais que a sociedade em que o indivíduo está posto, proporciona através da saúde, da educação, pois estas interveem justamente nas perspectivas de uma vida melhor para as pessoas, assim como a negação e a violação de liberdades, no seu sentido estrito (SEN, 2000, p. 18-20).

As liberdades econômicas e políticas para Sen (2000) complementam-se, de forma que essa conjunção levaria a um desenvolvimento onde o senso de justiça e as sociabilidades se sobressairiam em relação as individualidades, estando diretamente ligado a um

desenvolvimento social e ambiental consciente. Consoante a isso, pontua sobre as liberdades “[...] A privação de liberdade econômica pode gerar a privação de liberdade social, assim como a privação de liberdade social ou política pode, da mesma forma, gerar a privação de liberdade econômica” (SEN, 2000, p. 23).

Na perspectiva do estudioso, a educação está dentre as oportunidades sociais que uma sociedade põe à disposição de seus indivíduos, influenciando diretamente nas liberdades substantivas de cada um. Não só em relação à vida privada, mas como para o envolvimento em atividades econômicas e políticas do contexto vivido. O autor usa como exemplo o analfabetismo, posto como impeditivo de participação devido as pessoas não terem condições de atuar de forma qualitativa em termos de análise/raciocínio e inclusive de leitura, não tendo condições de uma melhor compreensão do cenário e uma participação efetiva dentro da sociedade (SEN, 2000, p. 56).

Para mensurar o crescimento de um País, ao ser observado sobre o prisma do desenvolvimento humano, Mahbub ul Haq e Amartya Sen, criaram o índice de desenvolvimento humano - IDH, como um parâmetro de três dimensões básicas onde especialmente: a renda, a educação, e saúde, são usados como um parâmetro para pautar a perspectiva de desenvolvimento. Nesse processo, a proposta é de que não seja percebido somente sob o aspecto econômico, como o produto interno bruto - PIB, e sim com base no desenvolvimento humano, onde o foco passa a ser o ser humano e não a renda, observando as pessoas, suas capacidades e possibilidades de oportunidades postas (PNUD, 2021).

A educação posta como uma forma de desenvolvimento, ou a educação para o desenvolvimento, pressupõe existir um consenso de sua necessidade, mas para Caleiro (2008) não há elementos formadores dessa proposta de educação que proporciona desenvolvimento, necessitando-se, portanto, de uma forma de medir tal resultado. Para isso o autor, procurou efetuar análises relacionadas com o produto interno bruto, índices de esperança de vida, e índices de educação, por exemplo, onde foi analisando matrizes de dados, concluindo haver correlações positivas, influenciando diretamente no desenvolvimento humano (CALEIRO, 2008, p. 143-147).

Consoante ao exposto, Caleiro (2008), preceitua haver uma vinculação entre educação e desenvolvimento e o nível educacional da população analisada, mesmo em países em vias de desenvolvimento, a educação influi diretamente nas condições de saúde e econômicas da população. Inclusive percebe haver uma correlação entre os investimentos em capital humano e a produção nacional, tendo a educação papel importante no desenvolvimento econômico e

social, de forma a afirmar que os países em via de desenvolvimento terão mais vantagens em investir em capital humano, e dessa forma recomenda:

A aposta nos ensinos básico e secundário parece-nos fundamental, até do ponto de vista da sustentabilidade do ensino terciário, enquanto geradora de efeitos sobre o desenvolvimento. Este, por sua vez, pode ser potenciador, de apostas no ensino terciário, completando, desta forma o ‘círculo virtuoso’ na interação, que se deseja positiva, entre a educação e o desenvolvimento (CALEIRO, 2008, p.148).

Na visão do autor, há que se realizar investimentos na educação básica, para potencializar o desenvolvimento humano, e, assim, os cidadãos sentir que estão imersos em um verdadeiro processo de inclusão educacional que visa politizar e emancipar as pessoas.

Bittar (2006), aborda a questão da exclusão no que se refere à territorialidade. Em primeiro lugar explica a exclusão social pontuando a questão dos afrodescendentes no Brasil, como exemplo, num segundo momento acrescenta a nova exclusão social, como “[...] dos contingentes humanos envolvidos em situações limítrofes entre vida e morte, dignidade e indignidade, cidadania e exclusão completa”. Assinala a questão de a exclusão social não estar mais estabelecida em um espaço geográfico específico e sim, move-se de acordo as políticas federativas empregadas, conforme abaixo:

[...] a exclusão social não se fixa territorialmente. Ela circula, ela muda, ela flui pelos espaços geográficos nacionais, ela acompanha as más políticas federativas, produzindo consigo e atrás de si um rastro de déficits sociais irreparáveis. A velha e a nova exclusão sociais se intercalam e por vezes se distribuem geograficamente conforme as características econômicas da região ou da parte da Federação (BITTAR, 2006, p. 128)

Bittar (2006) aborda a concepção da dignidade da pessoa humana na pós-modernidade, ponderando a questão das diversidades culturais regionais, fortemente presentes na territorialidade brasileira, onde torna-se necessário compreender que, para haver uma boa convivência entre os povos, necessita-se desenvolver “[...] um profundo respeito da diferença, bem como pela afirmação da multiculturalidade e da relatividade das concepções de dignidade como forma mesmo de se realizarem valores com preocupações isomórficas” (BITTAR, 2006, p. 153-154).

O mesmo autor assinala ser a dignidade parte da condição humana, devendo ser compreendida e respeitada em todos os níveis, o que pode ser alcançada por meio da consciência ética, o que vai promovendo o respeito ao ser humano, entendendo não ser necessariamente utópico, podendo ser alcançado, desde que perseguido (BITTAR, 2006, p. 154).

Concernente à Educação como promotora do desenvolvimento humano e econômico Bittar (2016), pondera a mesma transpor a atribuição de “[...] caráter técnico e uni-disciplinar

das práticas curriculares formatadas na base de uma lógica cartesiana e positivista”, ultrapassando a simples visão da vida social, e sim perceber a educação pela *interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade* em todas as disciplinas ministradas dentro de cada curso/formação, incitando os partícipes a estarem conscientes de seus papéis frente ao “[...] desenvolvimento social, ambiental e cultural com responsabilidades éticas e humanas bem delineadas”. E continua seu posicionamento, ao afirmar que:

A prevenção da violência, a constituição de atores sociais conscientes, a busca permanente do aprimoramento das noções de justiça, a construção de práticas sociais tolerantes, o desenvolvimento econômico acompanhado de desenvolvimento humano, a produção econômica engajada ao meio ambiente protegido e equilibrado são construções sociais que dependem do engajamento de todos, onde se destaca a escola como um lugar de produção e reprodução das condições de viabilização destes esforços conjuntivos para a criação de inovadoras formas de constituição do convívio. (BITTAR, 2016, p. 63)

Extraordinário reconhecimento da força das instituições educacionais, na construção do desenvolvimento. Assim sendo, por meio da educação, tem-se o caminho para grandes melhorias em termos de humanidade, para isso necessita-se de esforços conjugados por parte da sociedade para a produção de um *futuro possível e sustentável para todos* (BITTAR, 2016, p. 63).

Intrinsicamente ligada a aspectos econômicos, políticos, científicos, culturais, sociais, a educação está relacionada ao propósito de formação, emancipação, progresso e liberdade das pessoas, dependendo do processo educativo proposto pelas concepções de mundo das ideias dominantes do momento, dentro de determinado período. Dentro desse contexto, busca-se uma educação integral transformadora, por meio da educação politécnica, em que cidadãos críticos são formados e, possam atuar autonomamente tanto no mundo do trabalho, assim como em conjunturas sociais, de forma que se percebam as relações sociais humanas nas várias realidades, potencializado com a formação profissional e humana.

Diante da análise, constata-se que o compromisso de todos está em compreender a educação, considerando sua essência, como um processo ético que orienta e incentiva a ação transformadora, prepara e encoraja crianças, jovens e adultos, para no cotidiano, desenvolver a resiliência, superar desafios e perspectivar possibilidades na organização de um projeto emancipatório da sociedade.

### **3 REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

O Brasil é um País continental marcado por grandes desigualdades sociais e econômicas, cuja educação até há pouco mais de uma década, era centralizada em grandes centros e cidades com maior índice populacional. Mas foi por meio da Carta Magna de 1988, que se estabeleceram aos entes federados as respectivas responsabilidades no que se refere à promoção da educação. Esse quadro começou a ser modificado com a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criação de novas Universidades Federais.

Com a ampliação dos Direitos sociais por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988, vieram leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em que são estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional, assim como a definição de educação no artigo 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL 1996, art. 1º).

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia têm por missão a promoção da educação profissional, científica e tecnológica, pública, gratuita e de qualidade, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral dos cidadãos. Consoante a isso visa a excelência na formação de técnicos de nível médio, professores para a educação básica e demais profissionais de nível superior. Inserindo à formação acadêmica a preparação técnica para o trabalho vinculado às políticas de desenvolvimento nacional e regional, por todas as regiões do Brasil.

#### **3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

A história das instituições que compõem na atualidade a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica provem da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, do início do século XX. Em princípio foram em sua totalidade dezenove (19) escolas, criadas pelo Decreto Presidencial nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do Presidente Nilo Peçanha, inicialmente eram voltadas para as “classes desprovidas” (SILVA, 2009, p.7).

No ano de 1906, o Presidente do estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro, criou 4 escolas profissionais – Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, as primeiras de ofícios e a última de aprendizagem agrícola. Algumas práticas marcaram essas ações iniciais, como: um “Congresso de Instrução” – onde se apresentou o projeto a ser mentido pela União e pelos Estados, o aumento de dotação orçamentária para os Estados criarem as escolas, a declaração do Presidente Afonso Pena, no seu discurso de posse, onde defendia a criação e a multiplicação de Institutos de Ensino Técnico e Profissional, como forma de contribuir para o progresso das indústrias com mão-de-obra. Conforme o planejado, com o falecimento de Afonso Pena, em 14 junho de 1906, Nilo Peçanha assume e dá continuidade ao projeto das Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL/MEC, 2009, p. 2).

Sendo assim, a partir do Decreto assinado por Nilo Peçanha como Presidente do Brasil, o governo federal passa a atuar de forma direta na formação profissional, instalando as dezenove (19) escolas, em cada uma das capitais dos Estados, designadas para o ensino profissional, primário, e gratuito, destacando-se que muitas das escolas foram instaladas em prédios já existentes e cedidos pela municipalidade (GAMA, 2015, p. 174)

De um modo geral, a justificativa para a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, era dar garantias de sobrevivência às classes desfavorecidas, associando as escolas a qualificação de mão-de-obra e controle social dos filhos da classe proletária, em situação de risco social, mais propensos a vícios, e hábitos nocivos a sociedade e conseqüentemente à Nação como um todo, em verdade tratando-se de uma política assistencialista.

Considerando, que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (GAMA, 2015, 176).

Conforme GAMA (2015), no governo de Venceslau Brás (1914-1918), um novo direcionamento é dado ao ensino profissional “[...] Diante do aumento da criminalidade, da vagabundagem, do alcoolismo, a escola poderia remediar os males presentes, melhorando assim, o futuro [...]” procurando elevar a formação profissional. Legítima seu posicionamento, justificando que, as escolas de aprendizes e artífices, foram instaladas em condições precárias, com professores mal-formados, sem contar as condições dos alunos provenientes de situações degradantes e que ao aprenderem o mínimo, já abandonavam o curso. Congruente com a situação econômica do País, dado que após a primeira grande guerra, o Brasil precisou adaptar-

se instalando indústrias, no intento de diminuir as importações, aumentando o crescimento industrial e necessitando de mais mão de obra (GAMA, 2015, p. 175).

Assim em 1918, o mesmo governo, editou o Decreto n.º 13.064 - Regulamento Pereira Lima, onde Escolas de Aprendizes e Artífices seriam mantidas pelo Governo Federal em cada um dos Estados da República, destinadas ao ensino profissional primário gratuitamente, manteve a preferência para os desvalidos de fortuna (GAMA, 2015, p. 175).

É fundamental registrar que em 1927, o Projeto de Fidélis Reis, foi sancionado pelo Congresso Nacional, que propunha o oferecimento do ensino profissional no país (BRASIL/MEC, 2009, p.04). Acrescenta-se o papel das Escolas Federais de educação profissional, no processo de desenvolvimento econômico do país, sendo de 1930 a 1945 que a economia brasileira, move seu eixo da atividade agroexportadora para a industrial (BRASIL/MEC, 2010, p. 10)

É assim plantada a semente do capitalismo industrial nacional, com pesado apoio estatal. A existência das escolas públicas profissionalizantes, de forma explícita, vai ao encontro dos interesses do capital industrial, segundo o novo modelo de desenvolvimento. Em decorrência do processo de mudança da sociedade, essas escolas vão se posicionando, de forma mais direta, vinculadas às políticas de desenvolvimento econômico, aspecto esse que consagrou sua mais visível referência: qualificar mão de obra tendo em vista o seu papel estratégico para o país, característica típica de governos no estado capitalista moderno no que concerne a sua relação com o mercado, objetivo que se complementa com a manutenção, sob controle social, dos excluídos dos processos de produção (BRASIL/MEC, 2010, p. 10).

Nesse contexto histórico, as escolas de artífices estavam vinculadas na época, ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, pois o Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado somente em 14 de novembro de 1930. Ainda no primeiro mandato do governo de Getúlio Vargas, através Decreto nº 19.402 passou para a supervisão da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico e posteriormente em 1934, a Superintendência do Ensino Profissional, perfazendo “[...] um período de grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes” (BRASIL/MEC, 2009, p. 04), (SILVA, 2009, p. 7). (grifo do texto)

No que se refere às Constituições Brasileiras, a de 1937, foi a primeira a especificar o Ensino, Profissional e Industrial no artigo 129, destinado às classes menos favorecidas, salientando o dever do Estado, como executor e fundador dos institutos e ainda subsidiando os que porventura fossem ter a iniciativa de criar novos Institutos, tanto entidades de cunho público (Estados, Municípios), como privadas (sindicatos, associações). Assim como, acrescentava o dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criarem nas suas áreas de atuação, escolas de aprendizes, para os filhos dos operários e associados (BRASIL/MEC, 2009, p. 04).

Dessa forma, em 13 de janeiro de 1937, durante o Governo do então Presidente Getúlio Vargas, ocorreu a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais, por meio da Lei nº 378, tendo como Ministro da Educação, Gustavo Capanema, atribuindo o ensino profissional a todos os ramos e graus de educação (BRASIL/MEC, 2009, p. 04).

Diante dos elementos históricos é relevante pontuar que as profundas mudanças ocorridas em termos políticos, econômicos e sociais na sociedade brasileira, de 1930 a 1940, exigiram medidas contundentes em relação ao contexto educacional, a Reforma Capanema, resultado disso ocorreram um conjunto de decretos, dentre os quais citamos:

Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº. 12 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”2 (BRASIL/MEC, 2007, p. 11).

Dessa forma, o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio, devido a Reforma Capanema, e ainda no Governo Getúlio Vargas, Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, com as Leis Orgânicas do Ensino Industrial - secundário.

“**Reforma Capanema**” que remodelou todo o ensino no país, e tinha como principais pontos:

- **o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio;**
- o ingresso nas escolas industriais passou a depender de **exames de admissão;**
- os  **cursos foram divididos em dois níveis**, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades.” (BRASIL/MEC, 2009, p.04) (grifo do texto)

Com a Reforma Capanema, fica dividida a educação brasileira em dois níveis – à educação básica – duas etapas, curso primário e secundário (ginásio e colegial) e a superior; os cursos profissionalizantes eram oferecidos ao final do curso secundário - normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico - mas não habilitavam para o ingressar no ensino superior (BRASIL/MEC, 2007, p. 12).

Menos de um mês após, em 25 de fevereiro de 1942, por meio do Decreto nº 4.127, as Escolas Industriais e Técnicas, ou seja, os Liceus, iniciam a oferta de formação profissional em nível equivalente ao ensino médio da atualidade, começa formalmente a vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino médio no país em geral e, assim, os alunos formados nos cursos técnicos estariam autorizados a ingressar em cursos de nível superior, em área afim a de sua formação secundária (BRASIL/MEC, 2009, p. 04).

Ainda nesse contexto, aconteceram muitas mudanças políticas e estruturais no Brasil, começou a tramitar junto ao Congresso Nacional em 1948, a primeira Lei de Diretrizes e Bases

da Educação – LDB, Lei nº 4.024/1961, entrando em vigor somente em 1961. Acrescentando-se que o período de trâmites e debates, foi muito rico devido aos conflitos de poder, à diversidade de interesses populares e, ainda, às modalidades de ensino propostas à época (BRASIL/MEC, 2007, p. 12-13).

Foi desse contexto de conflitos que resultou a primeira LDB, a qual, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação. Esse fato colocava, formalmente, um fim na dualidade de ensino (BRASIL/MEC, 2007, p. 13).

Foi somente 1959, que as Escolas Industriais e Técnicas, assumiram a forma de Autarquias Federais, possuindo autonomia didática e de gestão, por meio do Decreto nº 47.038, de 16 de novembro. Esse mesmo decreto regulamentou a Lei nº 3.552, que determinou a inclusão das Escolas Técnicas Federais, à Rede Federal de Ensino Técnico, fortalecendo a produção e a formação de técnicos e mão de obra essenciais para o processo de aceleração da industrialização do País. Durante essa linha de tempo, foram se configurando as Escolas Agrotécnicas Federais, baseadas em modelos de escolas fazenda, do Ministério da Agricultura, passando a escolas agrícolas ao pertencerem ao Ministério da Educação e Cultura em 1967 (BRASIL/MEC, 2010; PACHECO, 2011).

É oportuno assinalar que durante os anos 1956 a 1961, o governo de Juscelino Kubitschek – JK, promove o estreitamento da relação entre o Estado e a economia, nessa época ocorre um grande desenvolvimento da indústria automobilística, que desponta como símbolo da indústria nacional. JK, com um plano de metas audacioso, em 5 anos promoveu investimentos maciços e grandes transformações em termos de infraestrutura do País – sendo 73% em energia e transporte - e no que se refere à Educação, ocorrem os investimentos na formação de profissionais para atuarem em áreas de acordo com a metas de desenvolvimento, e, pela primeira vez 3,4 % dos investimentos, vão para a educação na busca de formar “[...]profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do País” (BRASIL/MEC, 2009, p.04; BRASIL/MEC, 2010, p.11).

Ainda no início da década de 1960, eram vinte e três (23) Escolas Técnicas Federais, distribuídas por vinte e um (21) Estados, com 5.952 alunos; ao final de 1969 já eram 37.869 matrículas e 17.617 discentes e no início dos anos 1970, disponham de vinte e seis (26) especialidades. Esse era o quadro de preparação intensiva e de qualificação profissional empregado pelo regime militar, parte do projeto de desenvolvimento nacional de preparação de mão de obra (CUNHA, 2005, p. 128-131).

Com a modernização da estrutura produtiva, de 1964 a 1985, à custa de endividamento externo, sendo criado em 1971, o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico- PNDE – tendo como prioridades: a manutenção do alto nível do Produto Interno Bruto (PIB), o combate à inflação, o equilíbrio da balança comercial e uma melhor distribuição de renda – direcionam-se os cursos técnicos para as áreas de transportes, petroquímico e de comunicações (BRASIL/MEC, 2010, p. 11).

Mesmo com recessão econômica mundial nos anos 1970, o Brasil lança o II PNDE, de 1975 a 1979, causando imensas modificações na política de educação profissional, tudo com base no projeto de desenvolvimento. E assim a formação profissional passou a ter importante papel, devido às mutações ocorridas no sistema econômico brasileiro. Consoante a todas as mudanças ocorridas, em 1971, altera-se de forma compulsória, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB – para um currículo de segundo grau, em um técnico-profissional – formou-se um novo paradigma, formar técnicos de forma urgente, gerando um aumento de matrículas e novos cursos técnicos (BRASIL/MEC, 2010, p. 11).

Através da Lei nº 5.692 de 1971, período que já estávamos em pleno regime militar, promovem-se gigantescas mudanças no ensino de 1º e 2º graus, buscando uma reestruturação do ensino médio brasileiro, tornando-o profissionalizante para todos, ou seja, obrigatório. Com um governo totalitário com apoio da população, necessitando dar retorno as necessidades educacionais das classes populares que demandavam inserir-se no mercado do trabalho. E, ainda, atender às necessidades societárias de melhorar a escolarização, como a industrialização subalterna – o milagre financeiro – demandava mão de obra qualificada (técnicos). (BRASIL/MEC, 2007, p. 14/15).

As escolas privadas não aderiram ao ensino técnico, ficando restrito ao ensino público, Estadual e Federal, portanto a elite continuou com os currículos propedêuticos. A compulsoriedade tornou-se um problema, e não foi implementado completamente o ensino profissionalizante, com uma formação geral empobrecida, não se incluindo formação profissional de forma integrada aos conhecimentos de ciência, das letras, e das artes. Nesse contexto, ocorre a busca por escolas privadas por quem tinha condições para isso, e a profissionalização obrigatória vai se desfazendo e culmina no seu fim, com a nova LDB em 1996 (BRASIL/MEC, 2007, p.15).

No ano de 1978, no Governo Geisel (1974-1979) através da Lei nº 6.545 de 30 de junho, equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários, três escolas federais: Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, são transformadas em Centros Federais de educação tecnológica - CEFETs – ocorrendo a concretização da criação dos primeiros CEFETs.

Atribuindo a essas instituições a formação de engenheiros de operação e tecnólogos, esses Centros Federais são resultado do acordo entre MEC-BIRD firmado em 1971, para implantação de Centros de Engenharia de Operação nas Escolas Técnicas Federais (BRASIL/MEC, 2009, p.05; PACHECO, 2011, p. 48).

Durante a década de 1980, uma nova estrutura econômica e produtiva estabeleceu-se com avanços científicos e tecnológicos, modificando as tecnologias agregadas à produção e à prestação de serviços. Dessa forma, as instituições da educação profissional procuraram modificar programas e cursos de forma a atender as demandas e elevar os níveis de qualidade e de oferta, servindo à Nação e cumprindo a missão de qualificar profissionais para os vários eixos da economia brasileira, promovendo pesquisas, novos processos, produtos e serviços de maneira congruente ao setor produtivo (BRASIL/MEC, 2021).

Em 1982, com a edição da Lei nº 7.044, o mesmo alterou artigos da Lei nº 5.692 de 1971, provocando retração no ensino profissionalizante, a situação nas redes públicas estaduais era de desorganização, o ensino oferecido não era de qualidade, estavam entre os efeitos negativos a profissionalização compulsória de segundo grau. Dessa forma ficaram com o ensino profissionalizante as instituições especializadas, no caso as Escolas Técnicas Federais, pois seguiram ofertando cursos integrados, inclusive nos anos 1980, com padrão de qualidade (FRIGOTTO, 2008, p.09). Nesse período, observa-se a intervenção de organismos financeiros internacionais, que propunham medidas econômicas intervencionistas estatais, ao Brasil, como forma de combate à inflação que assolava o País (BRASIL/MEC, 2010, p. 12).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado Democrático de Direito Brasileiro ampliou-se de modo contundente, expandindo os direitos sociais, humanos e fundamentais, tornando-se um regime jurídico distinto do até então vigente no Brasil. Em matéria de educação, ocorre uma reestruturação de todo o Sistema Educacional Brasileiro, com a determinação de objetivos, deveres, distribuição de competências entre os entes da federação, estabelecimento de formas de financiamento da educação, além disso planos, metas de longo prazo.

Com a proposta *Educação para Todos*, no Governo Sarney (1985-1990), juntamente com o Plano de Metas da Nova República, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), pretendia construir (duzentas) 200 escolas novas e efetuar melhorias nas já existentes, por meio de empréstimo do Banco Mundial, alegando que há trinta (30) anos não se construíam escolas novas no Brasil. Infelizmente, os planos duraram pouco, e o projeto original foi reformulado, reduzindo a quantidade de estabelecimentos e modificando a concepção. Sendo assim, foram criadas então as UNEDs – Unidades de Ensino

Descentralizadas, devido aos custos serem menores, e dessa forma, não se chegou nem próximo do que se pretendia inicialmente, e até meados dos anos 1990, a formação técnica seguiu por meio dos cursos integrados, além da expansão do PROTEC (GAMA, 2015, p. 183).

Mas foi no decorrer da década de 1990, que mais Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, transformaram-se nos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETS), formando a base do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, constituído em 1994, ou seja, vinte (20) anos após o início desse processo, por meio da Lei nº 6.545/1978.

A Lei Federal 8.984/94, durante o Governo Itamar Franco, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). A proposta inicial era de promover meios para que as Escolas Agrotécnicas Federais pudessem se unir aos Centros, oportunizando a formação de recursos humanos e financeiros, instalações físicas, como laboratórios e equipamentos adequados, e ainda condições técnico-pedagógico e administrativas, mas os CEFETs são implantados somente em 1999 (BRASIL/MEC, 2009, p.05).

Com a regulamentação por meio do Decreto Federal nº 2.406/1997, no governo Fernando Henrique Cardoso – FHC, que a lei 8.948/94, tornou-se realidade, dezesseis (16) anos após a criação dos CEFETs, que deveriam servir para formação de engenheiros de operação e tecnólogos, padronizando a Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico (GAMA, 2015, p. 187).

Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996, Lei 9.394, considerada a segunda LDB - com um viés formado de concepções de educadores progressistas que buscavam uma escola unitária com vistas a formação omnilateral do homem, no contexto geral preponderou a concepção conservadora, se transformando em uma LDB minimalista. Dispunha um capítulo reservado para a educação profissional, consoante havia grandes expectativas de melhorias na educação profissional:

[...] superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar (BRASIL/MEC, 2009, p. 05).

De frente ao almejado, em 1997 no Governo FHC, o Decreto nº 2.208 regulamentou artigos da nova LDB e promoveu a reforma da educação profissional, impedindo a construção de novas instituições federais, criando o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP (BRASIL/MEC, 2009, p.05).

Dessa forma, com o Decreto nº 2.208/97, o Governo FHC, efetuou uma nova reforma na Educação Profissional, refazendo a organização curricular que tinha como base a separação entre o ensino médio e o técnico, afetando diretamente as Escolas Federais que atuavam de acordo com a Lei nº 5.692/1971, dessa forma o ensino fica separado em três níveis, conforme artigo 3º (Decreto nº 2.208/97):

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar uma habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinado a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997)

Além de aprofundar a dualidade do sistema educacional, majorou a fragmentação e modulou o currículo dos cursos da educação profissional, fornecendo certificação, desfazendo anos de progressos curriculares.

Nesse contexto, o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Sequencial, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, após a educação básica. (BRASIL/MEC, 2007, p. 20).

E assim, no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) 1998, proíbe-se a construção de novas escolas federais. E essas escolas passam, através de atos normativos a serem direcionadas a oferecer cursos superiores, incompatível com ensino médio regular, direcionando a responsabilidade aos Estados e à iniciativa privada a oferta de Cursos Técnicos (SILVA, 2009, p.7).

Nesse contexto, o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (BRASIL/MEC, 2010, p. 18).

Por meio da Portaria nº 646/97, fica estabelecida a oferta de vagas nas Instituições Federais de Educação Tecnológica, onde o ensino médio corresponderia a, no máximo, 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio, tendo como base o ano de 1997, o ensino médio e educação profissional juntos, reduzindo drasticamente as vagas de ensino médio

no País, ficando vigente até o ano de 2003, sendo revogada pela Portaria nº. 2.736 (BRASIL/MEC, 2007, p. 20).

Mesmo assim em 1999, ocorreu um convênio entre o Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a promoção do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), sucedendo na reconfiguração do programa de 1978, que transformaria Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL/MEC, 2010, p. 13).

Com a negociação junto ao BID, parte do patrimônio público nacional passou à iniciativa privada a baixos custos, cumprindo o acordo e seguindo a política neoliberal, exigida pelos países hegemônicos e organismos multilaterais de financiamento, se materializando por meio do PROEP. Na verdade, esse programa deveria reestruturar a Rede Federal na oferta educacional, na gestão e nas relações empresariais, onde assumiriam nova função como de buscar arrecadação junto às comunidades, se autofinanciando; assim o aumento dos Centros Federais de Educação se daria por meio dos Estados, Municípios ou iniciativa privada, deixando o Estado de mantê-las e, assim, o Estado foi reduzindo o orçamento das Instituições de Ensino, pois entendia que devido a reforma deveriam estar preparadas para se manterem (BRASIL/MEC, 2007, p. 20).

A implantação dos Institutos Federais está relacionada ao conjunto de Políticas Públicas Educacionais direcionadas para a Educação Profissional e Tecnológica, promovidas a partir da segunda metade da primeira década dos anos 2000. É fundamental assinalar que de 1909 a 2002, foram construídas cento e quarenta (140) unidades, passa-se necessariamente pela expansão da Rede Federal promovida ao longo dos anos (BRASIL/MEC, 2009, p. 05).

Ainda no ano de 2003, são editadas medidas que começam a apontar a política do Governo Federal de criar os Institutos Federais. Deste modo, são publicadas medidas para a Educação Profissional e Tecnológica, ao substituir o Decreto nº 2.208/1997, pelo Decreto 5.154/2004, retirando os empecilhos que impediam a organização curricular e pedagógica e a oferta de cursos técnicos, proporcionando a implantação de Instituições Federais, voltadas para o desenvolvimento econômico, com a primazia da responsabilidade social (BRASIL/MEC, 2010, p. 14).

Os planos de expansão da RFEPCT, iniciados a partir de 2003, e a constituição dos IF's evidenciam uma política de Governo amparada na descentralização do Ensino, promovendo a possibilidade de educação pública, gratuita, de qualidade e voltada para o crescimento e produção de novas tecnologias, para o interior do País, de forma regionalizada.

Esse processo resultou em uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área trabalho e educação. Desse modo, durante o ano de 2003 e até julho de 2004 houve grande efervescência nos debates relativos à relação entre o ensino médio e a educação profissional (BRASIL/MEC, 2007, p. 20).

Durante sete anos (07), houve embates entre o esforço pedagógico para a formação do ensino médio com o objetivo de preparar alunos para o ensino superior, e as propostas com visão mais acadêmica com foco nas engenharias e cursos superiores da área da tecnologia cada vez mais fragmentados. Dessa forma em 2004, por meio do Decreto 5.154/2004, recomeça o redirecionamento para as políticas federais para educação profissional e tecnológica, através do resgate da oferta de cursos integrados com ensino médio em seguida, convalidada com a alteração do Decreto nº 2.208/1997, que impedia a expansão da rede federal, pois impossibilitava a integração da modalidade profissionalizante com o ensino médio (BRASIL/MEC, 2009, p. 05)

Durante os anos de 2005 e 2006, foram inúmeras as discussões relacionadas às Universidades Tecnológicas, inclusive seminários regionais em 2005 propostos por CEFETs, contaram com apoio do MEC e da UNESCO, resultando em um Seminário Nacional intitulado “CEFET e Universidade Tecnológica: identidade e modelos”. Na sequência, no ano de 2006 foi realizado em Brasília o “Simpósio Nacional sobre a Universidade Tecnológica”, organizado pela SETEC-MEC. Em verdade, os debates eram em torno da transformação dos CEFETs em Universidades Tecnológicas, no entanto, o governo mudaria de planos no início de 2007, trabalhando no sentido da transformação nos Institutos Federais, como ocorreu (GAMA, 2015, p. 189).

Com a modificação da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que proibia a criação de novas unidades de ensino profissional federais, por meio da Lei nº 11.195, de 18 novembro de 2005, sendo o lançamento da primeira fase da expansão o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, construindo 64 novas unidades de ensino, ainda nessa fase ocorreu a transformação do CEFET- Paraná – a primeira universidade tecnológica especializada nessa modalidade do Brasil (BRASIL/MEC, 2009, p. 05).

Em 2006 – na 1ª fase da expansão - a Rede Federal já possuía cento e quarenta e quatro (144) unidades, dentre centros de educação tecnológica e unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus campi, escolas agrotécnicas, e as escolas vinculadas a universidades federais, e ainda o colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro. Com uma estrutura multifacetada a Rede Federal necessitava de uma reorganização dessas instituições,

confirmando a importância no desenvolvimento social do País, abriu precedente para a lei a ser configurada (BRASIL/MEC, 2021)

[...] A Lei no 11.892, publicada em 29/12/2008, cria no âmbito do Ministério da Educação um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturados a partir do potencial instalado nos Cefets, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro. O foco dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias. Essas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (PACHECO, 2011, p. 49-50).

Ainda no ano de 2006, através do Decreto nº 5.773, rege a prática das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e dos respectivos cursos superiores no Sistema Federal de Ensino; também em 2006, por meio do Decreto 5.840, instituiu-se o PROEJA - o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, para promover o ensino fundamental, médio e educação indígena (BRASIL/MEC, 2009, p.06).

A partir do Decreto nº 6.095 de abril de 2007, o governo estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, com o objetivo de constituir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para integrarem a Rede Federal de Educação Tecnológica. A adesão das instituições já existentes, era voluntária, e então as instituições foram convidadas para aderir através de chamada pública (BRASIL, 2007).

O Lançamento do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores em Tecnologia, como uma forma de organizar e disciplinar os cursos oferecidos no país, seja na rede pública ou privada, em 2006 e somente em 2007 foi elaborado e debatido o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Recordar-se que ficou em consulta pública por seis (6) meses, entrando em vigência no primeiro semestre de 2008, servindo de instrumento de divulgação e regulação para ofertar cursos técnicos em todo o Brasil (BRASIL/MEC, 2009, p. 07).

Com o lema *Uma escola técnica em cada cidade-polo do país*, a segunda fase da expansão iniciada em 2007, propunha a criação de mais de cento e oitenta (180) mil vagas na Educação Profissional e Tecnológica. Diante dos critérios de cidades-polo, buscou-se uma implantação de unidades de forma equânime, com maior cobertura possível dos territórios (BRASIL/MEC, 2010, p. 15). Ainda nesse mesmo ano, foi lançado o “O plano de

desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas” – PDE – um resumo do contexto de cem (100) anos da educação profissional.

Em relação à proposta de expansão de forma integrada, a interiorização por meio da regionalização e a produção de uma educação sistêmica:

Talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre a educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação, mais notáveis. [...] Diante dessa expansão sem precedentes, a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlances entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade (BRASIL/MEC, 2009, p. 08).

Ainda no que concerne à missão dos IFEs, consubstanciada na Lei de Criação, atenta-se que o PDE 2007, já propunha um processo educativo e investigativo, a preocupação com os arranjos produtivos locais e ainda:

A missão institucional dos Institutos Federais deve, no que respeita à relação entre educação profissional e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão (BRASIL/MEC, 2009, p. 08).

Consoante ao exposto, havia igualmente uma preocupação, junto ao PDE-2007, com a formação docente, com o ensino para as ciências, com formação pedagógica, com as demandas de formação para a educação básica, sempre consoante às demandas locais:

Quanto à relação entre educação e ciência, o Instituto Federal deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica (BRASIL/MEC, 2009, p. 08).

Nessa segunda fase da Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, foram implantadas mais de cento e cinquenta (150) novas unidades de Institutos Federais, espalhadas pelos vinte e seis (26) Estados da Federação e ainda Distrito Federal. Essa expansão contemplou cento e cinquenta (150) municípios que manifestaram interesse em ter as Instituições, por intermédio das prefeituras municipais, perfazendo um total de trezentas e cinquenta e quatro (354) unidades, cobrindo todas as regiões do País (BRASIL/MEC, 2021).

No decorrer de cinco meses, no ano de 2008, com apresentação na Câmara dos Deputados e posteriormente no Senado Federal, ocorreu a institucionalização da Rede Federal

de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCCT, considerado o maior processo da Educação Profissional Brasileira.

Criando assim os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs. O projeto passou por comissões como de: Educação e Cultura, de Trabalho, Administração e Serviço Público, de Constituição, Justiça e Cidadania, e ainda discussões em reuniões e audiências públicas, participação de parlamentares, intelectuais e sindicatos que dessa forma auxiliaram para o direcionamento e a concepção do projeto (FRIGOTTO et al, 2018, p. 63-64).

No que se refere à câmara dos deputados, o projeto de lei 3.775/2008 deu entrada no dia 23/07/2008, mesmo assim quase trinta dias depois, o poder executivo solicitava regime de urgência ao trâmite da matéria, ou seja, o plenário tinha quarenta e cinco (45) dias para se manifestar, e assim o prazo das emendas em plenário, alterando a maneira de apreciar e de conclusão pelas comissões. Três emendas à matéria, foram efetuadas junto a Câmara dos Deputados, uma alterava o prazo de reitor-adjunto de 3 para 5 anos, a segunda propunha alterar as porcentagens de atendimento de cada modalidade de atuação dos IFs, e a última, propunha modificação na reitoria do IFC. Posteriormente, mais duas emendas foram propostas, sendo que uma delas propunha que servidores TAEs, pudessem se candidatar a Reitor (FRIGOTTO et al, 2018, p. 64).

Em se tratando das audiências públicas, foram solicitadas três, mas ocorreram duas em conjunto devido ao tempo disponível para a discussão do projeto, mesmo assim não promoveram mudanças profundas. Mas ressaltaram pendências, confusões e contradições, durante os debates, inclusive sobre a identidade dessas Instituições de Ensino. O formato verticalizado e em alguns momentos de debates e diálogos, no sentido de não atrapalhar o projeto de tamanha monta, buscando “[...]construção de um projeto republicano sólido e democraticamente viável, mas não enxertando “mais mercado” na proposta. Não havia déficit de mercado, havia déficit de democracia e de república” (FRIGOTTO et al, 2018, p. 76).

Junto ao Senado Federal, não houve proposta de alterações, a matéria tramitou em menos de um mês na casa, com um relatório sucinto e conteúdo organizado de forma sintetizada, sem ressalvas e dessa forma, volta para ser aprovada para a sanção presidencial idêntica a forma como saiu da Câmara dos Deputados para a sanção presidencial, passando praticamente intacta pelas duas casas legislativas, com pequenas alterações na Câmara dos Deputados (FRIGOTTO et al, 2018, p. 77).

E assim, com pequenas alterações no projeto ele foi aprovado, mas sem críticas contundentes na base proposta, frente a essa situação, assim expressa Frigotto:

O desleixo e a pouca profundidade na construção da normativa que originou os IFs não são condizentes com o tamanho e a importância dessas instituições. Cabe agora verificar concretamente, com trabalhos específicos, a história do verdadeiro impacto na vida das unidades reinstitucionalizadas (FRIGOTTO, 2018, p. 78).

Constata-se que a própria tramitação e discussões em torno da lei de criação e o transcurso de tempo e fatos até se chegar à criação da lei de institucionalização e reorganização da rede federal em todo o Brasil, se configurou em um trabalho desafiador. Ou seja, tratava-se de um projeto inovador que assume um compromisso com a sociedade brasileira com os fundamentos base dos IFs: territorialidade, verticalidade, e a transversalidade, com uma educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis de ensino. Portanto, pode-se compreender o contexto educacional, político, econômico e social que permeava a época.

E dessa forma, em 29 de dezembro de 2008, por meio da lei nº 11.892, a materialização da Rede Federal de Educação Tecnológica, ocorreu por meio de trinta (31) Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), setenta e cinco (75) unidades descentralizadas de ensino (UNEDs), trinta e nove (39) Escolas Agrotécnicas, sete (7) Escolas Técnicas Federais, e ainda, oito (8) escolas vinculadas as universidades, que aceitaram extinguirem-se para formarem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, reformulando toda a Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia.

Figura 01 – Expansão da Rede Federal até 2010



6

(BRASIL/MEC, 2021)

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está configurada sob uma história de mais de cem (100) anos, como um instrumento estruturante da sociedade como um todo, sob viés econômico, social, cultural, como forma de crescimento do País.

Igualmente há um reconhecimento por se tratar de um conjunto de instituições que promovem a evolução e emancipação dos sujeitos. A rede trabalha a partir de uma responsabilidade social com o povo brasileiro, construindo identidades sociais, e participantes de suas realidades, inseridos na sua comunidade, local, regional e ainda como consequência disso, para o mundo multifacetado nos contextos atuais, e inseridas no mercado de trabalho.

Ao longo dos anos, pode-se afirmar que todas as instituições que compõem a Rede Federal de Ensino, dedicaram-se em atender aos desvalidos e desprovidos dos mais diversos lugares do País. Em princípio, em capitais e cidades centrais, consolidaram-se como um conjunto de instituições que lutam e defendem educação inclusiva e sempre disposta a atender aos anseios do povo e às novas configurações da sociedade em aspectos sociais, econômicos e culturais. Nessa lógica, há toda uma preocupação em preparar os brasileiros e brasileiras, para se inserir

assim como no mundo do trabalho, elevando a escolaridade dos trabalhadores, mas também proporcionando uma abertura de possibilidades, não só econômica, mas humana.

### 3.2 CRIAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Ao findar o ano de 2008, ocorre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF's e reorganiza-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) no Brasil, através da lei 11.892/2008 de 29 de dezembro, resultado de disputas ocorridas por anos para reformulação da educação profissional, científica e tecnológica, formando um novo modelo de Instituição Educacional.

Os Institutos Federais seriam um novo modelo de reestruturação da educação, uma instituição de educação profissional e tecnológica, com foco no combate à desigualdade social, promoção da equidade, de busca da justiça social, do desenvolvimento sustentável, com viés da inclusão social, de busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Trata-se de uma rede que vem para gerar e fortalecer as condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro, difundindo o conhecimento científico e dando apoio aos arranjos produtivos locais (BRASIL/MEC, 2010, p. 03).

A Educação Científica e Tecnológica passou a ter uma nova roupagem a partir de 2008, tendo a importante missão de desenvolver a formação das pessoas, apoiada no ensino, na pesquisa, na extensão e na produção, da educação, com o objetivo de contribuir e promover o desenvolvimento do País. Assim sendo, empreendendo a expectativa de crescimento especialmente nos aspectos humanos e econômicos, potencializando cada região em termos de trabalho, cultura e lazer.

Pacheco (2011) preconiza que, a partir dos Institutos Federais, cria-se uma nova identidade para o ensino profissional e tecnológico, ressaltando que para um futuro promissor dessa instituição torna-se necessário um compromisso dos diversos atores envolvidos com essa política pública educacional. Segundo ele, em especial nos primeiros artigos da lei de criação dos IF's, pode-se perceber a missão, finalidades e a natureza jurídica dessas instituições.

LEI nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. O P R E S I D E N T E D A R E P Ú B L I C A Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)

V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012) (BRASIL, 2008).

A prerrogativa de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar está intimamente ligada ao fato de os Institutos Federais serem Autarquias, ou seja, com as devidas possibilidades de autoestruturação, agindo com autonomia inclusive em relação à proposta orçamentária anual, em que cada *Campi* elabora a sua. Dessa forma, promove-se dentro dos IF's, uma proposta diferenciada de organização e gestão, de forma a trabalhar com as realidades locais e regionais, sem desvincular da realidade global, construindo redes sociais promotoras de desenvolvimento sustentável, e tecnologias educacionais próprias. Igualmente o trabalho a ser desenvolvido se fundamenta na ampla promoção da produção e democratização do conhecimento, comprometidas com o desenvolvimento econômico e social de determinado território (PACHECO, 2015, p. 26-28).

Nas palavras do autor:

Trata-se, portanto, de instituição pública-estatal dotada de determinado grau de autonomia limitada aos objetivos definidos pelo Estado através de políticas públicas vinculados a sua natureza (PACHECO, 2011, p. 60).

Os Institutos Federais, como instituições comprometidas com sua responsabilidade social de educandários que têm como princípio o bem-estar social, representando um conjunto de rede de saberes entrelaçando cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade envolvida, surgem como: “[...] autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científico (BRASIL/MEC, 2010, p.18)”.

Os IF's, são instituições de ensino únicas, formadas com elementos singulares em seu projeto, como de um modelo pedagógico pluricurricular, em que se busca a formação humana, antes da formação laboral, em diferentes níveis e modalidades de ensino. Com uma estrutura multicampi, revelando uma das missões dessas instituições de ensino, no que se refere à intervenção nos contextos regionais, através do ensino, da pesquisa e da extensão combinados

com as forças sociais, buscando identificar e resolver dificuldades por meio de soluções desenvolvidas pelos IF's, além de serem equiparadas às universidades e ainda atuarem como unidades certificadoras de saberes, como preconiza, abaixo:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

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

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

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

De antemão nos artigos sexto e sétimo da Lei 11.892/08, estabelecem-se as finalidades, características e objetivos da rede, não deixando margem a dúvidas acerca da missão dessas instituições de ensino como promotoras de um ensino técnico e tecnológico voltado para o combate das desigualdades sociais, observando as demandas sociais e características regionais, conforme:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; (BRASIL, 2008).

No inciso I, ratifica-se o alcance e o propósito da oferta educativa, em todos os níveis e modalidades da educação profissional, científica e tecnológica, abrangendo a formação do cidadão, como ensejador de direitos e deveres, na visão de uma atividade profissional qualificada. A oferta educativa deve abranger as mais diversas prerrogativas e necessidades locais e regionais, no intento de promover o desenvolvimento nas respectivas áreas de abrangência de cada *Campi* dos Institutos (BRASIL, 2008) ; (SILVA, 2009, p. 38).

No que concerne ao inciso II do artigo 6º– “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais”. Nesta perspectiva, aborda-se a concepção da pesquisa como forma de princípio educativo, instigando o educando a procurar respostas ao contexto que o cerca e, assim, estimulando a criatividade, sem deixar de considerar as peculiaridades locais, regionais no que se refere a desenvolvimento econômico, social e cultural de cada área de abrangência dos *Campi* (BRASIL, 2008).

Em relação ao viés da otimização de recursos, a questão da integração curricular da educação básica com a profissional (Decreto nº 5.154/2004), e da oferta dentro do mesmo projeto pedagógico da educação básica e superior, possibilitando à educação o rompimento da dualidade entre ensino propedêutico e profissionalizante, está garantido se analisar o inciso III, do artigo 6º-“promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;” Trata-se da integração e da verticalização, influenciando diretamente na escolha e na organização dos componentes curriculares, que proporciona a contextualização dos conteúdos da educação básica e dos específicos da formação profissional pretendida, proporcionando a realização de conexões e transposições de saberes (BRASIL, 2008).

Isso permite à instituição uma formação com coerência nos diferentes níveis de ensino, de forma a considerar a complexidade e a densidade científica e tecnológica, juntamente com a construção de um leque de alternativas dentro de um eixo tecnológico. Dessa forma, o educando dispõe de um itinerário formativo que corresponda aos seus anseios, e a indissociabilidade da teoria com a prática.

Outro importante aspecto da lei de criação que merece ser enfatizado encontra-se no inciso IV do artigo 6º – “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal.”, percebe-se o contexto da educação tecnológica e o desenvolvimento do território, com base na valorização das estruturas socioculturais locais, de forma a ensejar a valorização das potencialidades regionais, compor e consolidar arranjos locais para o incremento da produção, fortalecendo as identidades culturais e organizações sociais (BRASIL, 2008); (SILVA, 2009, p. 39).

Já no inciso V do artigo 6º - “constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;” , encontra-se a consolidação da prerrogativa dos Institutos não se distanciarem do conhecimento científico, de que não devem se afastar do empirismo nos processos investigativos, em que pesquisar e ensinar devem fazer parte do contexto educacional. Assim para os problemas concretos devem ser testadas possíveis soluções, dessa forma o educando terá condições de ter um posicionamento crítico, ciente de sua posição no mundo (BRASIL, 2008); (SILVA, 2009, p. 39).

Ao se analisar o inciso VI do artigo 6º “qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação

técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;”, depara-se com a confirmação de que essas instituições de ensino comprometem-se a ofertar com excelência o ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, qualificando-se dessa forma em centros de referência como instituições públicas de ensino, e, consoante a essa prerrogativa, oferecer capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino (BRASIL, 2008)

Ao se verificar conjuntamente os incisos VII a IX, conforme abaixo:

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;  
VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;  
IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Encontramos o propósito da inovação e transferência tecnológica, conjuntamente à dimensão cultural, desenvolvimento econômico, social e proteção ambiental, estímulo ao cooperativismo e ainda o empreendedorismo. O foco é com a construção e desenvolvimento de um projeto de formação emancipatória dos sujeitos, estabelecendo uma relação transformadora da sociedade, com comportamentos e iniciativas voltadas para a resolução de problemas coletivos (BRASIL, 2008); (SILVA, 2009, p. 39-40).

Para o cumprimento das finalidades e características, do artigo sexto, o legislador criou o artigo 7º, no qual são elencados os objetivos dos Institutos Federais:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:  
I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;  
II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da Educação Profissional e Tecnológica; [...] (BRASIL, 2008)

No tocante aos incisos I e II acima expostos foram elencados de forma minuciosa a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, pois está seria a área de maior atuação dessas instituições de ensino. Dessa forma os alunos efetuam uma única matrícula e finalizam seus respectivos cursos, com o ensino médio concluído e uma habilitação profissional técnica. Consoante a isso, segue-se exprimindo a necessidade e obrigatoriedade de oferta de cursos de formação inicial e continuada para os cidadãos economicamente ativos (BRASIL, 2008); (SILVA, 2009, p. 42).

No que se refere aos incisos III e IV do artigo 7º listados abaixo, há a garantia da pesquisa e da extensão entre as atribuições dos IFEs, e assim de promover incursões no campo

das mesmas, tendo como finalidade precípua o desenvolvimento das capacidades dos alunos envolvidos, a promoção da cidadania, assim como de soluções técnicas e tecnológicas para contribuir para com o desenvolvimento local e regional sustentável, e ainda promover o diálogo entre os IFEs e a comunidade local (SILVA, 2009, p. 43):

[...] III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da Educação Profissional e Tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; (BRASIL, 2008)

Em relação ao inciso V do artigo 7º - “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;”, traz à pauta uma postura necessária a ser assumida pelas instituições de ensino, inclusive para a rede federal de educação profissional e tecnológica, pois vincula a geração de trabalho e renda, com a emancipação dos cidadãos, assim como o desenvolvimento de processos educativos com o mesmo fim (BRASIL, 2008) ; (SILVA, 2009, p. 44).

Em relação ao inciso VI do artigo 7º, está dedicado à educação superior, especialmente a vinculação dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* à geração e inovação tecnológica, conforme abaixo:

VI - ministrar em nível de educação superior:  
 a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;  
 b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;  
 c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;  
 d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e  
 e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008, art. 7º).

Nesse artigo, observa-se claramente a ênfase dada à oferta de ensino em todos os níveis e modalidades incluindo o ensino superior e a pós-graduação. Há uma intencionalidade por parte da instituição, em trabalhar exaustivamente, para qualificar os sujeitos para as mais diversas demandas de capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização de profissionais. Na mesma direção, é manifestado o empenho quanto a realização de pesquisas para a promoção de soluções técnicas e tecnológicas que beneficiem as comunidades participantes, assim como as atividades de extensão articuladas com o mundo do trabalho e as áreas sociais envolvidas. A ênfase recai sobre a temática do desenvolvimento local e regional,

em cada abrangência dos campi, estimulando e apoiando os processos educativos que direcionem os sujeitos à geração de trabalho e renda, e conseqüente à emancipação.

No que se refere à autonomia didático-pedagógica, cabe lembrar que cada IF, bem como seus *Campi*, além da autonomia, têm a responsabilidade da oferta de cursos, considerando as particularidades e demandas de sua região de atuação, sem deixar de cumprir o que é previsto na Lei de criação: cinquenta por cento (50%) dos cursos ofertados devem ser técnicos integrados de nível médio tanto para os egressos do ensino fundamental, quanto para a educação de jovens e adultos; e, minimamente vinte por cento (20%) de cursos de licenciatura, no sentido de promover e incentivar a formação de professores, principalmente nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional. Por fim, os trinta por cento (30%) restantes serão destinados aos cursos de graduação e pós-graduação, cumprindo a propositura da verticalização dos eixos tecnológicos definidos em cada *Campi* (BRASIL, 2008, art. 7º e 8º).

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

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei (BRASIL, 2008).

Os objetivos da Rede Federal, que constam nos artigos 7º e 8º da lei 11.892/08, onde se pontua cada uma das ofertas de ensino e campos de atuação dessas instituições, têm como foco a prerrogativa de uma instituição que promova transformações sociais, formando profissionais críticos, compromissados com o bem coletivo. Intenta qualificar profissionais para atuar nos diversos setores da economia, incentivar e efetivar a pesquisa para desenvolver processos, produtos e serviços inovadores, buscando a promoção do desenvolvimento nas dimensões: social, econômica e cultural (BRASIL, 2008).

Observa-se que a oferta de cursos de educação profissional de ensino médio está expressa como prioridade, explicitando a intencionalidade de encaminhar o aluno à habilitação técnica de nível médio na mesma instituição de ensino. Nesse mesmo contexto, a pesquisa e extensão no topo das atribuições, com escopo nas realidades locais e busca de soluções técnicas e tecnológicas, que devem ser disponibilizadas às comunidades, vinculando-se ao desenvolvimento local e à promoção da cidadania.

De vital importância para a educação profissional, a geração de trabalho e renda e a emancipação dos sujeitos, de que trata o inciso V, busca conceber uma educação com efetividade social sob o viés da empregabilidade de seus egressos, por meio de processos educativos que os encaminhem para a ampliação da capacidade de percepção e diálogo dos alunos. Na verdade, a instituição assume como uma de suas importantes atribuições promover uma emancipação das pessoas envolvidas no processo de formação, inclusive intelectual, ressaltando ainda a missão do ensino superior com ênfase nas engenharias, licenciaturas, bacharelados e, principalmente formação docente (SILVA, 2009, p. 44).

Ainda na mesma abordagem, a definição dos eixos precisa acontecer a partir de um olhar atento sobre a realidade da localidade onde se encontram essas instituições e, sobretudo, levando em consideração as necessidades/demandas da região, em termos de formação e qualificação profissional. Constitui ponto relevante a sintonia dos currículos com as necessidades sociais, econômicas e culturais da região abrangida, sem deixar de compreender questões de diversidade cultural, ambiental, pautadas na ética, na responsabilidade e no cuidado com as várias formas de vida existentes.

Na compreensão de seu trabalho coletivo, os Institutos Federais reúnem, da diversidade sociocultural, princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do homem, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura (BRASIL/MEC, 2010, p.21).

A propositura dos Institutos Federais está na agregação da formação acadêmica à preparação para a discussão dos princípios das tecnologias concernentes, conduzindo a elementos essenciais para encaminhar ao propósito específico para a estrutura curricular da Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se de um processo relevante por meio de uma educação ou formação contextualizada, multifacetada de conhecimentos, princípios e valores que levarão a potencializar a ação humana na busca de vivências mais dignas, tanto no que concerne a trabalho, como em suas vidas particulares.

Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador; e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este novo arranjo educacional abrirá novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica (BRASIL/MEC, 2010, p.03).

As modalidades ofertadas pelas instituições da Rede Federal que possuem um compromisso social de ofertar educação profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores, do campo e da cidade, abarcando os diversos níveis da educação profissional e tecnológica, desde a básica à pós-graduação, inclusive formação de professores

(CONIF/2021). Na sequência, é apresentado um quadro que evidencia as ofertas na Rede Federal.

<sup>2</sup>Quadro 1- Modalidades Ofertadas na Rede Federal

	MODALIDADE	REQUISITO	DURAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO	Stricto sensu	Ensino superior concluído	2 a 4 anos
	Lato sensu	Ensino superior concluído	1 anos
	Bacharelado	Ensino médio concluído	4 anos
GRADUAÇÃO	Tecnologia (Tecnólogo)	Ensino médio concluído	2 a 3 anos
	Engenharia	Ensino médio concluído	5 anos
	Formação de Professores	Ensino médio concluído	4 anos
LICENCIATURA	Integrado O aluno cursa a educação profissional e o ensino médio simultaneamente	Ensino fundamental concluído	3 a 4 anos
	Subsequente Destinado ao aluno que concluiu o ensino médio	Ensino médio concluído	1 a 2 anos
TÉCNICO	Proeja Educação básica integrada ao ensino médio	Ensino fundamental concluído	3 anos
	Técnica Formação Inicial e Continuada	1ª a 4ª séries do ensino fundamental concluídas	Até 2 anos
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	Tem como objetivo a qualificação profissional e elevação da escolaridade dos trabalhadores		

Fonte: CONIF/2021

Constata-se a diversidade de oportunidades que são oferecidas na rede, com vistas a concretizar a missão da instituição, com a oferta de educação pública, gratuita e de qualidade. Dessa forma, ao buscar a superação das barreiras entre o ensino técnico e o científico, harmonizando com trabalho, ciência e cultura na busca da emancipação humana, como um dos objetivos principais dos Institutos, estes convergem em uma profissionalização ampla, com infinitas possibilidades do ser humano reinventar-se no mundo e para o mundo.

O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele (PACHECO, 2015, p. 14).

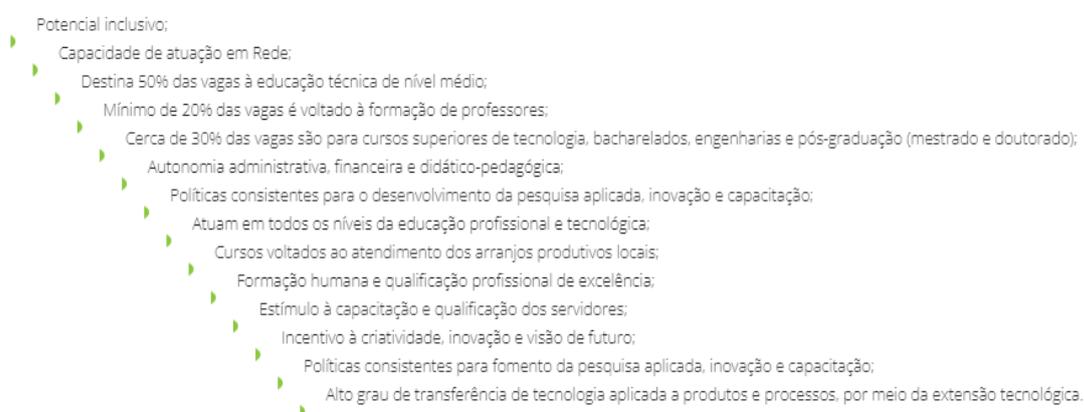
Nas considerações do autor, contempla-se a constituição de uma instituição, com um trabalho promissor e inovador, articulada com as redes públicas de educação básica, comunidades de abrangência, capaz de ser um instrumento possibilitador de boas práticas, de novos caminhos para a educação pública no Brasil. Uma ação conjugada de esforços, em prol do progresso humano, social e econômico, o que torna os Institutos Federais capazes de

<sup>2</sup> Optou-se em se trabalhar com letra tamanho 10 no que concerne a quadros e tabelas, durante todo o trabalho de pesquisa, devido a melhoria do aspecto visual, mesma clareza de dados e configurar uma uniformidade visual ao trabalho.

proporcionarem através de sua concepção única, características, experiências e necessidades contextualizadas, banhada de conhecimentos próprios, mudanças estruturais significativas em nossa sociedade.

Abaixo elencados junto ao site do <sup>3</sup>CONIF os potenciais trabalhados junto à Rede Federal, provenientes dos fundamentos e concepções propostos para as Instituições Educacionais partícipes da Rede, de forma concordante à lei de criação (11.892/2008):

#### Diferenciais



Fonte: CONIF/2021

Dessa forma os IF's, criados pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), constituem uma inovação e desafios em todos os aspectos, mas particularmente no aspecto da interiorização, para as regiões em que foram instalados, promovem esperança e expectativas nas comunidades.

Dentre os fundamentos estruturantes da ação dos IF's está a **verticalidade** – “[...] um diálogo fecundo e diversos entre as formações de diferentes níveis e modalidades [...]”, a **transversalidade** – “[...] presente no Ensino, na Pesquisa e na Extensão, entendendo a organização da EPT por eixos tecnológicos [...] diálogo entre disciplinas, cursos, diferentes campi, Institutos e com a sociedade, objeto central de toda a ação educativa”. Quanto a **territorialidade** – “[...] compromisso com desenvolvimento soberano sustentável e inclusivo de seu território de atuação [...]”, complementares e interligados, sendo indissociáveis, esses princípios educativos norteiam a formação dentro dos IF's (PACHECO, 2020, p.10-11) (grifo nosso)

<sup>3</sup> CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No que concerne à transversalidade, a tessitura do currículo proposto para a educação profissional e tecnológica dentro dos Institutos Federais permeia pela formação de uma arquitetura educativa que converge em uma concepção curricular consistente capaz de fornecer um trabalho educacional reflexivo e criativo. Esse movimento impele a promoção da formação dos educandos de forma autônoma, propondo o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos (BRASIL/MEC, 2010, p. 26-27).

Em relação à verticalização do ensino vai se configurando à medida que são ofertados cursos nas diferentes modalidades, desde o ensino médio, subsequente, superior, *latu sensu*, e *strictu sensu*, construindo uma singularidade educacional promovendo uma inter-relação de saberes nos diferentes níveis capazes (BRASIL/MEC, 2010, p. 27).

Frigotto (2018), acrescenta importantes considerações quanto aos aspectos da verticalização e a transversalidade, como são indissociáveis, merecem ser examinados:

[...] tema da transversalidade, que é indissociável à verticalização [...] à articulação necessária entre ensino, pesquisa e extensão para que, efetivamente, a verticalização se torne uma realidade [...] a integração de todos os sujeitos de diferentes níveis de escolarização da educação profissional e tecnológica, nos diversos espaços de ensino e de aprendizagem, que possibilita a inter-relação de saberes; a interdisciplinaridade e a transversalidade[...] (FRIGOTTO, 2018, p 228-233).

A questão do fundamento estruturante “territorialidade”, permeia pela perspectiva da análise local e regional, em que os atores locais fazem parte de um diálogo constante com a instituição do território onde está instalada. Dessa forma, o lugar passa a desempenhar um papel preponderante por meio de seus atores, na definição dos eixos e cursos a serem ofertados dentro da proposta de valorização das potencialidades das regiões envolvidas, do compromisso com o desenvolvimento local e regional assumido pelos institutos (BRASIL/MEC, 2010, p. 27).

Sendo assim, o Instituto Federal, tem sido reconhecido, como uma instituição educacional configurada na forma de uma política pública social educacional, produtora de desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, ampliando de forma significativa o acesso à educação para todos os brasileiros.

### 3.3 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha– IF Farroupilha, pertencente a RFEPCT – formou-se no ano de 2009, por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, juntamente com a Unidade Descentralizada

de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, incluída a Unidade Descentralizada de Santo Augusto, que primeiramente estava vinculada ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, agregando regiões Central, Noroeste e Oeste do Rio Grande do Sul. No mesmo ano, ocorreu a instalação da Reitoria, estabelecendo a estrutura de gestão, junto ao Município de Santa Maria (PDI-2019/2026, p. 20; IFFAR/2018, p. 12).

O IFFar, atualmente é constituído pelas seguintes unidades administrativas: Reitoria (Santa Maria), Campus Alegrete, Campus Jaguari, Campus Júlio de Castilhos, Campus Frederico Westphalen, Campus Panambi, Campus Santa Rosa, Campus Santo Ângelo, Campus Santo Augusto, Campus São Borja, Campus São Vicente do Sul, Campus Avançado Uruguaiana, Polos de Educação a Distância, Centros de Referência. As diretrizes definidoras de parâmetros e normas para expansão dos IF's, foram estipuladas pelo Ministério da Educação por meio da Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013, configurando a estrutura posta.

Figura 02 – Linha do Tempo do IFFar



Fonte: PDI 2019-2026 – p. 22

Conforme define a lei de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as ampliações com novos *Campi*, já começaram a ocorrer no ano de 2010, conforme breve histórico abaixo:

No ano de 2010, entraram em atividade os *Campi* Santa Rosa, São Borja e Panambi. Em 2013, foi inaugurado o *Campus* Jaguari, mesmo ano em que o Conselho Superior aprovou o primeiro Regimento Geral do IFFar (Resolução 010/2013) e iniciaram-se as atividades no *Campus* Avançado Uruguaiana. Em 2014 entrou em atividade o *Campus* Santo Ângelo e foram realizadas as primeiras seleções de alunos de cursos técnicos subsequentes para os Centros de Referência de Carazinho, Santiago, São Gabriel, Santa Cruz do Sul, Quaraí e Não-Me-Toque. Em 03 de julho de 2014 o processo de desvinculação do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen, CAFW, iniciado na UFSM em 2011, foi aprovado pelo Conselho Superior daquela instituição e iniciou-se o processo de migração do CAFW para IFFar – e em final de dezembro do mesmo ano (Portaria DOU 1.075) o *Campus* Frederico Westphalen passou oficialmente a integrar o IFFar (PDI-2019/2026, p. 20).

Em princípio, a Reitoria do IFFar, estava dividida em quatro (4) Pró-reitorias: Administração, Ensino, Extensão e Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, ocorrendo somente em 2012 a criação da Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional, em cumprimento ao Estatuto do IFFar. Acrescenta-se que todas as ações emanadas das referidas Pró-reitorias, precisam estar em conformidade com as diretrizes educacionais brasileiras e motivar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão (PDI-2019/2026, p. 20).

A Estrutura Organizacional do Instituto Federal Farroupilha está formada por uma macroestrutura administrativa estabelecida pela Lei de criação, que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e por portarias ministeriais. Sendo balizada pela Portaria Nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013, do Ministério da Educação. Dessa forma o IFFar é constituído das seguintes unidades:

- Reitoria: órgão executivo do IFFar, responsável pela administração, coordenação e supervisão de todas as atividades dos *Campi*.

- *Campus*: cabe o exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa, inovação e extensão, e demais demandas nesse âmbito, de acordo com área de abrangência territorial.

- Campus* avançado: vinculado administrativamente a um *Campus* ou, em caráter excepcional, à Reitoria, tem a missão de desenvolver a educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, normalmente oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada.

- Centros de referência: são vinculadas à Reitoria e aos *Campi* para promover o desenvolvimento de planos, programas e projetos relacionados à educação profissional e tecnológica, em parceria com as prefeituras municipais. São espaços de educação e

profissionalização viabilizados por meio de Programas governamentais e/ou esforço institucional.

- Polos EAD: promovem à oferta de cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade a distância, normalmente são criados por meio de parceria com órgãos da administração pública, buscando expandir o atendimento das necessidades por formação profissional (PDI-2019/2026, p. 24).

A forma de organização administrativa do IFFar está normatizada no organograma básico previsto no Regimento Geral, através da Resolução Conselho Superior nº 22/2016. Assim a gestão do Instituto Federal Farroupilha, na sede administrativa, é composta pelo gabinete e pelas cinco Pró-Reitorias, devendo desenvolver suas atividades no sentido de colaborar com o(a) Reitor(a) e a partir de suas orientações, em consonância com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação, buscando constantemente a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. De uma forma concisa, descrevemos a missão de cada órgão executivo e de administração geral (estrutura funcional da Reitoria):

- **Gabinete** – O Gabinete é o órgão responsável por organizar, assistir, coordenar, fomentar e articular a ação política e administrativa da Reitoria.

- **Pró-reitoria de administração** – para a PROAD tem a competência de planejar, desenvolver, controlar e avaliar a administração orçamentária, financeira, além de executar o planejamento nos níveis tático e operacional, assim como elaborar os projetos de infraestrutura, executar as licitações, os contratos e a realização de outras atividades emanadas do Reitor(a).

- **Pró-reitoria de ensino** – para a PROEN tem a incumbência de planejar, desenvolver, controlar e avaliar a execução das políticas de ensino homologadas pelo Conselho Superior, a partir de orientações do Reitor (a) e em conformidade com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação, assim como, estimular as ações que garantam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

- **Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e inovação** – para a PRPPGI incumbe propor, planejar, desenvolver, articular, controlar e avaliar a execução das políticas de pesquisa, pós-graduação e inovação, que sejam homologadas pelo Conselho Superior e, cumprir a partir de orientações do Reitor (a), em consonância com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação e do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação, além de coordenar os processos de edição de publicações técnico-científicas difundindo ações que promovam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

- **Pró-reitoria de extensão** – para a PROEx coube planejar, desenvolver, controlar e avaliar as políticas de extensão, de integração e de intercâmbio da instituição com o setor produtivo e a

sociedade em geral, homologada pelo Conselho Superior, e ainda impulsionar as ações que promovam as articulações entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

- **Pró-reitoria de desenvolvimento institucional** – para a PRDI compete a promoção da integração entre a Reitoria e os *Campi*, além do desenvolvimento dos servidores (gestão de pessoas), a coordenação dos processos de planejamento estratégico, avaliação institucional, sistematização de dados, informações e de procedimentos institucionais, bem como, a tecnologia da informação, dentre outras atividades delegadas (PDI-2019/2026, p. 25-26).

No que se refere à estrutura funcional da atividade finalística, junto aos *Campi* temos a Direção Geral e as diretorias vinculadas à direção geral – órgão executivo que administra, coordena e superintende todas as atividades do *Campus*, exercida pelo Diretor Geral, sendo assessorado por coordenações e diretorias. Acrescentando que o IFFar possui um quadro de funções de cada *Campus*, de acordo com o nível de expansão de cada um. Dessa forma, listamos as diretorias subordinadas à direção geral de *Campus*: Diretoria de Administração – DAD – diretoria de Ensino – DE; Diretoria de Pesquisa, Extensão e Produção – DPEP; Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – DPDI.

A atuação do IFFar, está pautada em diretrizes institucionais que são a base do planejamento estratégico e tem como elementos base a missão, a visão e os valores; missão de - “promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública e gratuita, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável”, visão de - “ser excelência na formação de técnicos de nível médio e professores para a educação básica e demais profissionais de nível superior, por meio da interação entre ensino, pesquisa, extensão e inovação”, levando em consideração valores – “ética; solidariedade; responsabilidade social, ambiental e econômica; comprometimento; transparência; respeito; gestão democrática e inovação”(PDI-2019/2026, p. 23).

No ano de 2018, o IFFar completou 10 anos de existência juntamente com toda a Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica e Científica com um indiscutível crescimento em pelo menos oito (8) anos, de educação tecnológica no Brasil. Década essa marcada por um planejamento ousado com grandes investimentos do governo federal, por meio do Ministério da Educação e da SETEC (Secretaria de Educação Tecnológica). Resultando em uma ordem revolucionária nunca vista antes na educação do Brasil, um processo de interiorização, sendo configurado ao longo dos 10 anos, levando o benefício da educação profissional a milhares de jovens e adultos, a municípios de todas as regiões do País (IFFAR/2018, p. 16).

### 3.3.1 Histórico da Expansão do IFFar

Consoante ao mencionado anteriormente, o IFFar nasceu da junção das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegrete e São Vicente do Sul, com uma história na Educação desde 1954, e ainda da UNED de Júlio de Castilhos, e Santo Augusto, no ano de 2008 (FFAR/2018, p. 17).

Ao iniciar 2009, em 6 de janeiro, por força da Portaria MEC nº 04, passam a compor o IFFar além dos já nominados, os Campi em implantação da fase II da expansão da Rede Federal: Panambi, Santa Rosa e São Borja, além da Reitoria, enfatizando que a autorização de funcionamento dos Campi Panambi e Santa Rosa, ocorreu em 29 de janeiro de 2010, e o Campus São Borja, em 21 de setembro de 2010 (IFFAR/2018, p. 19).

Em 29 de Janeiro de 2009, toma posse como Reitor Pró-tempore do IFFar, juntamente com mais 37 Reitores da Rede Federal, junto ao Ministério da Educação, o Professor Carlos Alberto Pinto da Rosa, Portaria MEC 48/2009, 07 de janeiro de 2009, com mandato até junho de 2012 (IFFAR/2018, p. 17).

A sede provisória da Reitoria do IFFar, por ato do Reitor Pró-tempore, torna-se as dependências do Campus São Vicente do Sul, e em maio de 2009, transfere-se a sede para o bairro Camobi, em Santa Maria/RS (IFFAR/2018, p. 18).

A primeira Gestão do IFFar, estava composta pelo Reitor - Carlos Alberto Pinto da Rosa, Chefe de Gabinete – Dalva Conceição Pillar, Pró-reitor de Administração – Júlio César Peres Simi, Pró-reitora de Ensino – Tanira Marinho Fabres, Pró-reitor de Extensão – Alberto Pahim Galli, Pró-reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação – Adilson Hansel, assim juntamente com os Diretores Gerais dos Campi em implantação designados pelo Reitor, formaram o primeiro Colegiado de Dirigentes do IFFar (IFFAR/2018, p. 18).

Ainda no mesmo limiar, com a assessoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), são compostos nestes primeiros anos, o Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013. O primeiro Conselho Superior do IFFar, estruturadas as Pró-reitorias com servidores provenientes dos *Campi*, criado o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. Assim como a aprovação do Estatuto do IFFar, e regulamentos para o Ensino, a Extensão, a Pesquisa, a Pós-Graduação, do CONSUP e do CODIR (IFFAR/2018, p. 19/20).

Com o lançamento da III fase da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pela Presidenta Dilma Roussef, no ano de 2011, o IFFar recebe mais duas unidades:

- *Campus* Santo Ângelo teve como marco inicial o ano de 2013 e autorização para funcionamento em 30 de dezembro de 2014, através da Portaria MEC nº 1074;

- *Campus* Jaguari - ainda em 2012, o Núcleo Avançado do Chapadão, deu os primeiros passos para se transformar no *Campus* Jaguari, o que ocorreu em 23 de abril de 2013, por meio da Portaria nº 330.

Em maio de 2012, ocorreu a primeira eleição para Reitor(a), do IFFar, Carla Comerlato Jardim, que devido a “[...] argumentos externos ao processo eleitoral”, não houve homologação do Processo eleitoral, levado ao Ministério da Educação pelo Reitor Pro-tempore, com solicitação e análise jurídica, sendo assim a Reitora eleita somente tomou posse somente em, 19 de novembro de 2012.

No intervalo de junho a novembro de 2012, assumiu como Reitor Pró-tempore do IFFar, o Professor Jesué Graciliano da Silva, proveniente do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, nomeado pelo MEC/SETEC, onde dentre todas as atividades de gestão, além da transição, criou a Comissão de Ética do IFFar, ainda constituiu a Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional (IFFAR/2018, p. 20/21).

A primeira Reitora eleita do IFFar, Carla Comerlato Jardim, com mandato de 2012-2016, teve como primeira equipe de gestão: Ângela Maria Andrade Marinho – Chefe de Gabinete, Vanderlei José Pettenon – Pró-reitor de Administração, Nidia Heringer – Pro-reitora de Desenvolvimento Institucional, Denirio Marques – Pro-reitor de Ensino, Alberto Pahim Galli - Pro-reitor de Extensão, Adriano Ariel Saquet - Pro-reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (IFFAR/2018, p. 22).

Em termos de índice geral de cursos o IFFar em sua primeira avaliação pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de cursos superiores obteve IGC – 02, partir disso, foram efetuadas várias medidas como: consultorias para melhoramento em termos de organização, documentação e legislação pertinente, formação de servidores, e envolvimento de várias áreas, durante os anos de 2013 e 2014, culminando com IGC 04, em 2014.

No ano de 2013, começou o planejamento para implantação do *Campus* Uruguaiana, vinculado ao *Campus* São Borja. Nesse ano foi desenvolvido o novo PDI - 2014-2018, foram montadas a reitoria itinerante, os comitês assessores das Pró-reitorias, os colegiados junto aos *Campi*, assim como a criação de vários Grupos de Trabalho e Núcleos áreas de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional, conforme abaixo:

. [...] GTs das Licenciaturas, dos Bacharelados e Tecnólogos; dos Cursos Técnicos; das Bibliotecas; da Assistência Estudantil; da Diversidade e Inclusão; do PROEJA; da EaD; dos Registros Acadêmicos e Comissão do Currículo Integrado; o Núcleo

Docente Estruturante; os Núcleos Pedagógicos Integrados; os GT do Regimento do IFFar; de Arte e Cultura, de Esportes e Lazer [...]

Com treze (13) anos de existência, o IFFar e a Rede Federal de EPTC, além de serem públicas e gratuitas, com ensino dando ênfase na integração de uma formação geral, laica, baseada em princípios humanistas, com base cultural e foco em identidades regionais, buscam a formação integral dos sujeitos e não apenas a formação técnica e propedêutica, mas também cultural e humana/humanizadora. Proporciona em seus espaços educativos, como instrumento de construção de uma educação democrática, ambientes de descobertas, de críticas, de melhorias das relações de todos os envolvidos, propondo metodologia integrativas.

Ofertam cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, cursos técnicos de nível médio, tanto presenciais, como a distância e ainda, cursos de graduação e pós-graduação. No trabalho cotidiano, consolidando, assim, a verticalização do ensino, proporcionando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão busca, através da atuação pedagógica, a formação plena do cidadão-profissional.

Em mais de treze (13) anos de atuação, ofertando oportunidades tanto para jovens como para adultos, em cursos presenciais e EAD, cursos e-Tec Brasil - Rede e-Tec, cursos pelo PRONATEC e pelo Médio-TEC, nos *Campi* e nos Centros de Referência, e ainda, os cursos de graduação por meio da Universidade Aberta do Brasil-UAB, que teve início em 2018, dessa forma buscando ampliar das mais diversas formas a educação em sua área de atuação.

Com a finalidade de cumprir os objetivos e finalidades para os quais foram criados os IFs; dessa maneira, é imprescindível expressar que o IFFar atua com cento e vinte e oito (128) cursos aprovados pelo CONSUP (Conselho Superior), sendo setenta e dois (72) cursos de nível técnico e cinquenta e seis (56) de nível superior, mantendo um compromisso assumido com a emancipação dos sujeitos, com a construção do conhecimento, na busca de promover a plena cidadania e o desenvolvimento humano, político, cultural, econômico e social.

As modalidades oferecidas pelo Instituto Federal Farroupilha são Cursos: Técnicos – médio integrado, integrado PROEJA e subsequente presencial ou EaD. Cursos de Graduação – Bacharelados, Tecnólogos e Licenciaturas, e pós-graduações nas modalidades *strictu sensu* e *lato sensu*. No ano de 2021, foram oferecidos nessas modalidades, os seguintes Cursos por *Campi*:

Quadro 2 - Cursos e modalidades oferecidas pelo IFFAR/2021

CURSOS E MODALIDADES OFERECIDAS PELO IFFAR/2021	
<i>Campus</i> Alegrete	Técnico Integrado em Agropecuária, Técnico Integrado em Informática, Técnico Integrado em Química, Técnico Integrado em Agroindústria – PROEJA, Técnico Subsequente em Agroindústria (EaD) , Técnico subsequente em Informática, Bacharelado em Zootecnia, Bacharelado em Engenharia Agrícola (Alegrete – Unipampa), Tecnólogo em Produção de Grãos, Tecnólogo em Agroindústria, Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Especialização em ensino de ciências e matemática, Especialização em gestão escolar, Especialização em tecnologias aplicadas à produção de culturas de lavoura
<i>Campus</i> Frederico Whestphalen	Técnico Integrado em Administração, Técnico Integrado em Agropecuária, Técnico Integrado em Informática, Técnico Subsequente em Agropecuária, Bacharelado em Administração, Bacharelado em Medicina Veterinária, Bacharelado em Ciências da Computação, Licenciatura em Matemática.
<i>Campus</i> Jaguari	Técnico Integrado em Agricultura, Técnico Integrado em Informática, Técnico Subsequente em Administração, Técnico subsequente em Controle Ambiental, Técnico Subsequente em Sistemas de Energia Renovável, Tecnólogo em Sistemas Elétricos, Especialização em Educação do Campo e Agroecologia.
<i>Campus</i> Júlio de Castilhos	Técnico Integrado em Agropecuária, Técnico Integrado em Informática, Técnico Integrado em Comércio- PROEJA, Técnico Subsequente em Agropecuária, Técnico Subsequente em Alimentos, Bacharelado em Administração, Bacharelado em Agronomia, Tecnólogo Gestão do Agronegócio, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática, Especialização em Gestão Escolar.
<i>Campus</i> Panambi	Técnico Integrado em Agricultura, Técnico Integrado em Automação Industrial Técnico Integrado em Informática Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática Técnico Integrado em Química, Técnico Integrado em Edificações – PROEJA, Técnico subsequente em Edificações, Técnico Subsequente em Pós Colheita, Tecnólogo Automação Industrial, Tecnólogo em Produção de Grãos, Tecnólogo em Sistemas para Internet, Tecnólogo em Processos Químicos, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química, Especialização em Biodiversidade e Conservação.
<i>Campus</i> Santa Rosa	Técnico Integrado em Edificações, Técnico Integrado em Móveis, Técnico Integrado em Mecatrônica, Técnico Integrado em Alimentos – PROEJA, Técnico Subsequente em Administração (EaD), Técnico Subsequente em Eletromecânica, Bacharelado em Administração, Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, Tecnólogo em Alimentos, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática, Especialização em Educação Matemática para Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Especialização em Ensino de Ciências da Natureza, Especialização em Gestão e Negócios.
<i>Campus</i> Santo Ângelo	Técnico Integrado em Administração, Técnico Integrado em Agricultura, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, Técnico Integrado em Estética – PROEJA, Técnico Subsequente em Enfermagem, Tecnólogo em Gestão do Agronegócio, Tecnólogo em Sistemas para Internet, Tecnólogo em Estética e Cosmética, Licenciatura em Computação.
<i>Campus</i> Santo Augusto	Técnico em Administração, Técnico em Agropecuária, Técnico em Alimentos Técnico em Informática, Técnico Integrado em Agroindústria – PROEJA, Bacharelado em Administração, Bacharelado em Agronomia, Tecnólogo em Gestão do Agronegócio, Tecnólogo em Alimentos, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Computação.
<i>Campus</i> São Borja	Técnico Integrado em Eventos, Técnico Integrado em Informática, Técnico Integrado em Cozinha – PROEJA, Técnico subsequente em Cozinha, Técnico Subsequente em Logística, Bacharelado em Sistemas de Informação, Tecnólogo em Gestão de Turismo, Tecnólogo em Gastronomia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Especialização em Ensino de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

<i>Campus</i> São Vicente do Sul	Técnico Integrado em Administração, Técnico Integrado em Agropecuária, Técnico Integrado em Alimentos Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática, Técnico Subsequente em Agricultura, Técnico Subsequente em Alimentos, Técnico Subsequente em Zootecnia, Bacharelado em Administração, Bacharelado em Agronomia, Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnólogo em Gestão Pública, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química.
<i>Campus</i> Avançado Uruguaiana	Técnico Integrado em Administração. Técnico Integrado em Informática, Técnico Subsequente em Manutenção e Suporte em Informática, Técnico Subsequente em Marketing.

Fonte: IFFAR (2021)

Diante de toda conjuntura aqui apresentada fica claro o entendimento dos IF's e do Farroupilha na busca de uma Educação como instrumento de transformação e enriquecimento do conhecimento qualificado modificante, com uma forte capacidade em transformar a da vida social, capaz de atribuir maior sentido e alcance à experiência da vida humana. Evidencia-se o foco em oportunizar aos trabalhadores uma formação continuada, de transformação de suas realidades individuais e coletivas, procurando alterar positivamente as realidades regionais e consequentemente a realidade brasileira como um todo.

#### **4 EXPANSÃO DA REDE FEDERAL – INTERIORIZAÇÃO, REGIONALIZAÇÃO**

Com o advento da Lei nº 11.892/2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou-se a difundir uma política pública de grande impacto para o ensino, convertendo os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas, Colégios Agrícolas vinculados às Universidades Federais em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Para essa criação há uma convergência de fatores que traduzem a busca do governo do período quanto ao papel da Educação Profissional e Tecnológica no contexto social do Brasil e, dessa forma, ser confirmada como uma ação concreta de política pública social educacional para a educação brasileira melhorar o ensino no País.

A Educação Profissional e Tecnológica não é considerada apenas como item contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico do país, mas como um dos fatores essenciais para o fortalecimento do processo de inserção e emancipação cidadã para milhares de brasileiros. Ao se observar os Institutos como política pública, podem ser vistos como um instrumento base para a articulação de muitas outras, devido à missão de intervir e difundir através das ações de ensino, pesquisa e extensão, articuladas com as forças de desenvolvimento social de cada região onde estão inseridos, procurando dar apoio e troca de aprendizagens, efetuando projetos e convênios com prefeituras, sindicatos, cooperativas, associações comunitárias e de municípios.

Os Institutos Federais transformaram-se em ambientes importantíssimos para auxiliar e ao mesmo tempo propiciar o desenvolvimento local e regional, servindo de instrumento para ensino, pesquisa e extensão, onde os sujeitos aprendem, pesquisam e podem difundir seus conhecimentos em prol de toda regionalidade envolvida. O processo de interiorização do ensino público, gratuito e de qualidade, possui um imenso alcance social, inclusive no que se refere à verticalização, com cursos em todos os níveis de ensino, abrindo possibilidades de acesso à educação para muitos brasileiros, não importando a conjuntura social ou região do País em que estejam.

Para Pacheco (2011), as práticas educativas dentro dos Institutos Federais contribuem para que o projeto pedagógico tome por base a realidade das comunidades, onde estão inseridos, tutelando a implantação de um projeto democrático que busque a emancipação dos excluídos, por meio de uma educação humanista e solidária, com objetivos de formação de um cidadão

para o mundo e não somente para o mercado do trabalho, transformando a realidade social a partir de um projeto.

A performance em favor do desenvolvimento local e regional se apresenta dentre as finalidades dos Institutos, por meio da busca do diálogo com as comunidades, da interação com a realidade onde estão inseridos. Essa forma de atuação não apenas na dimensão geográfica de território, mas também como um ambiente de rede de relações sociais em processo de mutação constante que necessita de um olhar atento e apoiativo, no sentido de buscar soluções pertencentes à realidade envolvida (SILVA, 2009, p. 35).

Neste sentido, entre as concepções e diretrizes emanadas do MEC, em 2010, está:

[...] tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais (BRASIL/MEC, 2010, p. 05)

A cada *Campi* instalado dos Institutos Federais, é determinada a sua área de atuação, pois, é através da área de abrangência que se coloca em prática o desenvolvimento local e regional na perspectiva da sustentabilidade, de oitiva das necessidades locais, na busca de soluções através da educação, da construção de possibilidades científicas e tecnológicas, tendo como fundamento essencial a melhoria da qualidade de vida, a inclusão social e a construção da cidadania (SILVA, 2009, p. 36)

Pacheco (2011) salienta a finalidade do desenvolvimento local e regional e a missão dos Institutos Federais:

Na necessária articulação com outras políticas sociais, os Institutos Federais devem buscar a constituição de observatórios de políticas públicas, tornando-as objeto de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região. É nesse sentido que os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos visando ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da Educação Profissional e Tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado (PACHECO, 2011, p. 14).

No que concerne ao desenvolvimento abordou-se no segundo capítulo a educação como agente de desenvolvimento, pautada como um direito social e consubstanciado na legislação pátria, especialmente relacionada ao contexto econômico, político, científico e cultural. Inclusive sendo assinalada a educação brasileira como fruto de crescimento econômico e não do desenvolvimento, com a formação de cidadãos para o trabalho e não para vida, dando continuidade aos problemas conjunturais já existentes.

O que somente se resolveria com uma política de escolarização de qualidade retirando do mercado de trabalho formal ou não formal crianças e adolescentes até o ensino médio,

proporcionando um ensino de qualidade. Essa educação voltada para o aperfeiçoamento das capacidades individuais de cada cidadão, está proposta nas concepções e diretrizes dos IFs em que se objetiva a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável buscando a inclusão social, por meio da educação politécnica, já delineado no capítulo três (3), consoante a isso, foram implementadas dentro dessas instituições uma educação voltada para o desenvolvimento humano por meio de uma concepção de educação integral.

Segundo o abordado, necessita-se perceber de forma breve os conceitos de desenvolvimento humano, desenvolvimento regional, desenvolvimento econômico e crescimento econômico de maneira a assinalar as concepções que estamos pautando no trabalho.

O desenvolvimento humano está ligado ao valor de liberdade, de qualidade de vida dos seres humanos de acordo com seus objetivos, não estando diretamente vinculado a recursos financeiros, mas na satisfação dos indivíduos em como vivem. Tomando-se por base as oportunidades e capacidades que os sujeitos têm em termos de vida com dignidade e qualidade, transferindo o foco para o ser humano (PNUD, 2021, on-line). Dessa maneira, considera que o crescimento econômico não é o suficiente para mensurar o desenvolvimento de um Estado. Em relação ao conceito de Desenvolvimento Humano com base no PNUD-Brasil:

O conceito de desenvolvimento humano nasceu definido como um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser. Diferentemente da perspectiva do crescimento econômico, que vê o bem-estar de uma sociedade apenas pelos recursos ou pela renda que ela pode gerar, a abordagem de desenvolvimento humano procura olhar diretamente para as pessoas, suas oportunidades e capacidades. A renda é importante, mas como um dos meios do desenvolvimento e não como seu fim. É uma mudança de perspectiva: com o desenvolvimento humano, o foco é transferido do crescimento econômico, ou da renda, para o ser humano (PNUD, 2021, on-line).

Conforme já abordado num primeiro momento no primeiro capítulo, o desenvolvimento humano é medido pelo IDH, por meio de 3 dimensões básicas de desenvolvimento humano – renda, educação e saúde - concretizado por meio do relatório de desenvolvimento humano (RDH) reconhecido pelas Nações Unidas como instrumento de conscientização referente a desenvolvimento humano no mundo (PNUD, 2021).

Relacionado à definição de desenvolvimento humano, Dessen e Costa Júnior (2008), afirmam que:

O desenvolvimento humano representa uma reorganização contínua dentro da unidade tempo-espaço, que opera no nível das ações, percepções, atividades e interações do indivíduo com seu mundo, sendo estimulado ou inibido por meio das interações com

diferentes participantes do ambiente da pessoa (DESSEN; COSTA JÚNIOR, 2008, p. 11)

Ponderam os autores a necessidade de entendimento do conjunto de questões formadoras dos sujeitos como: biológicas, físicas, psíquicas e as interações com a comunidade de que participam, além de fatores relacionados à cultura, à historicidade e ao ambiente que fazem parte do dia a dia dos sujeitos, buscando compreender os paradigmas e os fenômenos relacionados aos contextos sociais dos indivíduos (DESSEN; COSTA JÚNIOR, 2008, p. 11-12).

Em relação ao desenvolvimento econômico, foi definido por Celso Furtado como:

[...]um processo de mudança social pelo qual um número crescente de necessidades humanas – preexistentes ou criadas pela própria mudança – são satisfeitas através de uma diferenciação no sistema produtivo decorrente da introdução de inovações tecnológicas (FURTADO, 1964, p. 29).

Assim como definiu em relação às limitações ideológicas:

O desenvolvimento econômico, sendo fundamentalmente um processo de incorporação e propagação de novas técnicas, implica modificações de tipo estrutural, tanto no sistema de produção como no de distribuição. A forma como se efetivam essas modificações depende, em boa medida, do grau de flexibilidade no marco institucional dentro do qual opera a economia. E a esse grau de flexibilidade não é alheia a maior ou menor aptidão das classes dirigentes para superar as limitações naturais de seu horizonte ideológico (FURTADO, 1964, p.63).

Consoante ao exposto, o desenvolvimento econômico não envolve somente resultados quantitativos, mas também qualitativos, pois além do crescimento da produtividade, verifica as condições sociais da população de um País, medindo condições de saúde, educação, segurança, dessa forma os dados utilizados são com base em fatores sociais. Tendo como base de estudo normalmente o índice de desenvolvimento humano (IDH), que é utilizado para averiguar os fatores sociais de determinada região, e assim perceber como está o desenvolvimento de um local (SUNO, 2021, on-line); (PNUD, 2021, on-line).

Celso Furtado, ainda nos ensina a diferença entre crescimento e desenvolvimento:

O crescimento de um conjunto complexo sem desenvolvimento seria aquele do qual estivesse ausente toda modificação na estrutura, à semelhança do que ocorre a um cristal em expansão. [...] desenvolvimento tem lugar mediante aumento de produtividade do conjunto econômico complexo. Esse aumento de produtividade (e da renda per capita) é determinado por fenômenos de crescimento que têm lugar em subconjuntos, ou setores, particulares. As modificações de estrutura são transformações nas relações e proporções internas do sistema econômico, as quais têm como causa básica modificações nas formas de produção, mas que não se poderiam concretizar sem modificações da distribuição e utilização da renda. [...] Dessa forma, o desenvolvimento é ao mesmo tempo um problema de acumulação e progresso técnico, e um processo de expressão de valores (FURTADO, 2000, p.102-103).

Ao se discorrer sobre o crescimento econômico é importante assinalar, que se tratar de um conceito quantitativo alicerçado na capacidade produtiva de uma Nação, envolvendo o nível

de atividade econômica do local percebido, como na análise dos setores produtivos, sendo medido de uma forma geral com base no PIB – produto interno bruto- em um dado período, ocorrendo com aumento da produção e do consumo de produtos e serviços, gerando enriquecimento.

A definição de crescimento econômico foi sofrendo mudanças ao longo dos tempos, atualmente há análises de vários autores tanto com base em dados atuais, como por meio de autores clássicos, dos atuais apresentamos Carneiro e Bagolin (2012):

O conceito de crescimento econômico é entendido como uma elevação contínua do produto interno bruto, tanto em termos globais como em termos per capita. [...] Outros, porém, assinalam que o crescimento econômico é uma condição necessária, mas não suficiente, para que haja desenvolvimento, pois este deve ser entendido como um processo multidimensional, analisando as condições de vida e não somente a renda (CARNEIRO E BAGOLIN, 2012, p. 06)

Atualmente são usadas como base para análise do crescimento econômico, principalmente o capital físico (ferramentas, máquinas), humano (características adquiridas pelas pessoas que melhoram seu desempenho) e tecnológico (força motora, tornou-se fundamental). Influenciam diretamente no cálculo o consumo da população, os investimentos proporcionados pelo consumo das empresas, os gastos do governo, as exportações, as importações (CAPITAL NOW, 2021, on-line) (SUNO, 2021, on-line).

Corroborando com as definições temos Fonseca (2006), definindo desenvolvimento econômico como uma acumulação de bens, de recursos, de aumento de produção, e das remunerações, defendendo que um dos fatores que mais contribuem para o desenvolvimento econômico seria a educação. Sendo ela um item preponderante para o desenvolvimento de um povo, não tendo importância somente econômica, mas de libertação da pobreza, em que um indivíduo sem educação de qualidade e assim a sociedade, são relegados ao subdesenvolvimento, dessa forma a educação estaria diretamente vinculada ao desenvolvimento econômico (FONSECA, 2006, p. 8-9).

Na mesma direção Bresser-Pereira (2006) ensina que o desenvolvimento econômico, pode ser:

[...]um processo de transformação que implica mudanças nos três níveis ou instâncias de uma sociedade: estrutural, institucional ou cultural. É o aumento sustentado dos padrões de vida possibilitado pelo aumento da produtividade de determinadas atividades e/ou pela transferência da mão-de-obra dessas para outras atividades com maior valor adicionado per capita porque envolvendo maior conhecimento. É o aumento dos salários causado direta ou indiretamente por esse aumento da produtividade e essa concentração da população de um estado-nação nas atividades de maior valor adicionado (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 9)

Para o autor somente com transformações ocorridas nos níveis estruturais, institucionais ou até mesmo culturais, é que ocorre realmente o desenvolvimento, aumentando padrões de vida, produtividade, salários. Torna-se necessário que haja um crescimento de renda por habitante, não existindo desenvolvimento sem que a produção e a renda média cresçam (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 9).

No que diz respeito ao desenvolvimento local ou regional, ele ocorre no ambiente onde se encontra o cidadão como uma forma para um racional equilíbrio e melhor utilização do território. Consoante a isso, tornou-se uma necessidade real e uma forma de promover com eficácia os fatores de desenvolvimento tanto quanto o uso dos recursos, assim como uma forma de maior participação dos atores, assim sendo listam-se os objetivos fundamentais:

É possível identificar os objetivos fundamentais do desenvolvimento regional através dos seguintes aspectos: a) combate às assimetrias regionais; b) aproveitamento dos recursos e potencialidades endógenos das regiões; c) promoção do ordenamento do território; d) garantia da participação dos cidadãos na resolução dos problemas regionais (IPADES, 2021, on-line)

Relativamente ao desenvolvimento regional tomando-se por base os autores como Rotta e Reis (2007) verifica-se uma análise da visão do regional:

A visão regionalista ressalta a perspectiva da territorialização do desenvolvimento, afirmando a especificidade dos espaços locais na definição das condições do desenvolvimento e apontando para os problemas decorrentes das opções globalizadoras. Os espaços locais podem desenvolver certas condições econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais capazes de interagir ativamente com as dinâmicas globais de desenvolvimento (ROTTA E REIS, 2007, p. 05)

Ainda segundo a abordagem da visão regionalista, no que concerne a promover políticas sociais fundamentais para o desenvolvimento:

Na visão regionalista do desenvolvimento, apesar de suas diversidades, percebe-se uma maior valorização das políticas sociais. Elas são vistas como elementos ativos e integrantes do processo de desenvolvimento e não como mecanismos compensatórios ou como estratégias de competição. Ao entender o desenvolvimento como um processo social localizado capaz de conjugar crescimento econômico e melhoria das condições de vida da população, a compreensão regionalista entende que as políticas sociais são fundamentais tanto para auxiliar na criação das condições para o crescimento econômico quanto para efetivar mecanismos que possibilitem ampliar, gradativamente, a qualidade de vida da população (ROTTA E REIS, 2007, p. 16).

Cabe-nos ainda acrescentar a perspectiva de Celso Furtado sobre o Desenvolvimento Regional:

o desenvolvimento da primeira metade do século XX apresenta-se como um processo de articulação das distintas regiões do país em um sistema com um mínimo de integração. O rápido crescimento da economia cafeeira – durante o meio século compreendido entre 1880 e 1930 – se por um lado criou fortes discrepâncias regionais de renda per capita, por outro dotou o Brasil de um sólido núcleo em torno ao qual as demais regiões tiveram necessariamente de articular-se [...] a região rio-grandense [...] foi a primeira a beneficiar-se da expansão do mercado interno induzido pelo

desenvolvimento cafeeiro [...] A articulação com a região nordestina se faz por intermédio da própria economia açucareira [...] Por último a Amazônia se incluiu entre os beneficiários da grande expansão da região cafeeira industrial (FURTADO, 1977, p. 237).

Afinado ao exposto sobre as definições de desenvolvimento regional, depreenderam-se atividades desenvolvidas por atores locais com objetivos específicos delineadores de desenvolvimento e crescimento econômico, conjuntamente com melhoria de vida das partes envolvidas, por meio de tomadas de decisões nas regionalidades, identificando aspectos fundamentais para que se desenvolvam e supram suas necessidades dentro das regiões compreendidas.

Posteriormente na busca de clarear a condição de localização da pesquisa da política pública social educacional aqui em pauta, explicita-se o contexto do Município de Santa Rosa/RS nos seus vários aspectos por ser sede e parte dos municípios integrantes da região de abrangência do IFFar – *Campus* Santa Rosa, os quais também terão dados em pauta.

#### 4.1 CONTEXTO HISTÓRICO E ECONÔMICO DO MUNICÍPIO DE SANTA ROSA

O Município de Santa Rosa era habitado por indígenas do grupo Tapes, que foram catequizados por Espanhóis e Jesuítas, a partir de 1626. Passando a fazer parte dos Sete Povos das Missões, pertencendo sucessivamente a Porto Alegre, Rio Pardo e Santo Ângelo. Somente em 1876, com uma subdivisão do Município de Santo Ângelo, foi criado o distrito de Santa Rosa, mas a colonização de fato somente ocorreu de 1915 em diante, por meio de um vasto plano de loteamento de terras para a promoção do assentamento de nacionais que habitavam a região. Acrescenta-se que em 1914, liderados por Quintino Zanella, foi erguido um acampamento de funcionários do serviço de agrimensura, fundando-se assim a Colônia 14 de julho, onde hoje está localizado o Colégio Santa Rosa de Lima (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA ROSA, 2021, on-line).

A colônia cresceu rapidamente e, em 1920, já tinha 11.215 habitantes, em 1927 possuía 35 mil pessoas e uma boa arrecadação, sendo que a energia elétrica havia chegado no Município em 1922. Em 1929, a busca pela emancipação cresceu, devido a isso uma comissão dirigiu-se à capital do Estado para propor a mesma. Dessa forma, o General José Antônio Flores da Cunha (Interventor do Estado) assinou o decreto de emancipação do Município de Santa Rosa, no dia 1º de julho de 1931, ocorrendo a solenidade de instalação, no dia 10 de agosto de 1931, assim

assumindo como primeiro Prefeito, Arthur Ambros, nomeado pelo então Governador do Estado (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA ROSA, 2021, on-line); (IBGE, 2021, on-line).

A formação étnica do Município de Santa Rosa, foi promovida por diferentes grupos, entre os principais são os caboclos, descendentes do cruzamento entre indígenas e portugueses, negros, alemães, italianos, que ao longo dos anos foram se juntando à população existente, ainda enquanto o Município de Santa Rosa era colônia, inclusive em localidades adjacentes, hoje Municípios pertencentes à Região da Grande Santa Rosa (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA ROSA, 202, on-line).

O Município de Santa Rosa, está localizado no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, sendo um dos 497 municípios componentes, com uma extensão territorial de 419 Km<sup>2</sup>, tendo como municípios limítrofes: ao norte: Tuparendi e Tucunduva; ao sul: Ubiretama, Salgado Filho e Giruá; a leste: Três de Maio; a oeste: Cândido Godói e Santo Cristo, está distante 504 km, da Porto Alegre, Capital do Rio Grande do Sul (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA ROSA, 2021, on-line).

Santa Rosa, atualmente, é formada por 8 (oito) bairros, que são compostos por vilas: **Bairro Sulina** - Vila Sulina, Vila Nova, Santa Inês e Alto Petrópolis; **Bairro Timbaúva** - Vila Timbaúva, Recanto da Timbaúva, Jardim Petrópolis, Vila Prenda e Vila Guarani; **Bairro Glória** - Vila Glória, Vila Aliança, Alto da Glória, Loteamento Residencial do Parque, Vivendas Alto do Parque e Vila Alto do Parque; **Bairro Central** - Vila Beatriz, Vila Oliveira, Vila Flores, Vila Balneária, Vila dos Bancários e Vila Santos; **Bairro Cruzeiro** - Vila Jardim, Vila Kontarski, Vila Progresso, Vila Pereira, Morada do Sol (Cohab), Vila Speroni, Vila Júlio de Oliveira, Vila Bomba, Loteamento Cruzeiro do Sul, Vila Ibanês e Vila Nossa Senhora Aparecida; **Bairro Auxiliadora** - Vila Auxiliadora e Loteamento Bom Sucesso; **Bairro Planalto** - Vila Planalto, Pró-Morar da Planalto, Vila Agrícola, Loteamento Vicente Cardoso, Loteamento Bela Vista e Vila Piekala; **Bairro São Francisco**: Vila Esperança, Loteamento Ouro Verde, Vila São Francisco (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA ROSA, 2021, on-line).

Na grande maioria deles são encontradas escolas de ensino fundamental, de educação infantil, postos de saúde, iluminação e telefones públicos, assim como no Bairro Central o IFFar – *Campus* Santa Rosa (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA ROSA, 2021, on-line).

Santa Rosa, é um município brasileiro, que está localizado no Estado do Rio Grande do Sul, na mesorregião do noroeste Rio-grandense, tendo como região intermediária Ijuí, na

microrregião de Santa Rosa e uma população estimada em 73.882 pessoas. No tocante ao Estado do Rio Grande do Sul, aponta-se uma população estimada de 11.466.630 habitantes, e uma área territorial de 281.707,149 km<sup>2</sup>. Em relação aos dados referente ao Brasil, temos uma área territorial de 8.510.345,538 km<sup>2</sup>, uma população estimada em 213.317.639 de habitantes (IBGE, 2021, on-line).

Tabela 01 - Indicadores do Município de Santa Rosa x Estado x País

Indicadores	Santa Rosa	Rio Grande do Sul	Brasil
População último Censo (2010)	68.587	10.693.929	190.732.694
População estimada (2021)	73.882	11.466.630	213.317.639
Varição da População (2010-2021)	1,07720122	1,07225604	1,1184115
Índice de GINI – renda domiciliar per capita	0,4715 (2010)	0,467 (2019) Região Sul	0,543 (2019)

Fonte: IBGE (2010, 2021, on-line); GINI (2010, 2019, on-line)

Importante índice de mensuração de desigualdade de renda, o índice de GINI, é amplamente utilizado em comparações internacionais, proporcionando ranqueamentos e estudos subnacionais, partindo de uma metodologia consolidada. Dessa forma, o Brasil segundo dados divulgados pelo Banco Mundial, tendo como ano base 2018, o País permanece como um dos países mais desiguais no mundo, quando se fala em distribuição de renda entre seus habitantes. Dessa forma em 2019, o rendimento domiciliar per capita do Brasil foi de 0,543, no caso da Região Sul ficaria com 0,467, assim sendo a que menos apresenta desigualdade de rendimentos na sua população, em relação as demais regiões do País (IBGE - Indicadores Sociais, 2020, p. 51-52).

Consoante uma análise ao exposto na tabela de nº 01, o Município em pauta apresenta um aumento populacional estimado em relação ao Estado um pouco maior e, em relação ao País um pouco menor. Ao se ponderar sobre o índice de GINI, que mede a distribuição de renda, não foram localizados dados com base em ano superior ao de 2010. Pondera-se em relação à Região Sul que possui o menor índice de desigualdade do País. No caso do Município de Santa Rosa está em posição mais desigual que a região sul e em relação ao Brasil, os dados apresentam a média do País bem maior que em relação à região Sul e a Santa Rosa.

Isso não quer dizer que o Brasil não esteja dentre os países com maior desigualdade social do Mundo no que concerne à distribuição de renda entre seus habitantes. Segundo levantamento de dados efetuados pelo Banco Mundial, ocupando atualmente o *ranking* de 156º de um total de 195 países no mundo, tendo como ano de referência 2018 (IBGE - Indicadores

Sociais, 2020, p. 52). Ao se tomar por base dados do Banco Mundial de 2020, o Brasil é o 9º País mais desigual do Mundo, e não vem esboçando nenhuma perspectiva de melhora, sendo que foram analisados 164 países estando atrás apenas de Moçambique, Suazilândia, República Centro-Africana, São Tomé e Príncipe, Zâmbia, Suriname, Namíbia e África do Sul (WORLDBANK, 2020, on-line).

Ao se ponderar sobre a economia do Município de Santa Rosa, tem-se na agropecuária o destaque para o rebanho bovino, sendo a maior bacia leiteira do Estado Rio Grande do Sul. Além da suinocultura, e de matéria-prima qualificada para as agroindústrias. Em relação à agricultura, há um destaque para a soja que representa 30 % da produção do Estado, com uma representatividade do município em boa parte da produção gaúcha. Nesse contexto ainda, a produção de hortigranjeiros com rentabilidade e valorização das famílias rurais com vasta produção e rendimento, inclusive na comercialização local (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA ROSA, 2021, on-line).

Ainda ao se observar o aspecto econômico do Município, ele tornou-se um modelo de segmento industrial como um polo metalmecânico vigoroso, com a fabricação de peças, máquinas e implementos agrícolas, liderando o processo de produção movimentado o agronegócio da cidade, da região e do país. Consoante ao exposto, salienta-se que 66 % das colheitadeiras brasileiras, por exemplo, são produzidas em Santa Rosa, demonstrando a representatividade do Município nessa área econômica (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA ROSA, 2021, on-line).

O resultado da produção do setor primário do Município de Santa Rosa, em grande parte é beneficiado na cidade como a produção de erva mate, vinculada a tradição do chimarrão no Estado do Rio Grande do Sul. Assim como parte da produção da soja é beneficiada e convertida em farelo ou óleo, compondo marcas de alimentos já tradicionais da região, ou ainda em muitas cooperativas, em especial as vinculadas às indústrias e aos produtores rurais locais. Além disso, há junto ao município grandes empresas vinculadas à construção civil, que se destacam em todo o Estado, com muitas inovações, capacidade de execução e qualificação, já tradicionais no mercado (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA ROSA, 2021, on-line).

Ainda em termos econômicos, a cidade de Santa Rosa possui um PIB (produto interno bruto) per capita com ano base 2018, de R\$ 41.100,58, que a coloca em 29º lugar no Estado em relação a esse desempenho. No que se refere ao índice de desenvolvimento humano municipal-IDHM, tendo como ano base 2010, Santa Rosa alcança 0,769, o que coloca o Município entre

idades com desempenho bom, considerando que melhores índices ultrapassam pouco os 0,80%, de IDHM (IBGE, 2021, on-line).

Em relação ao PIB do Município de Santa Rosa, apresenta-se:

Tabela 02 - PIB do Município de Santa Rosa – 2010 à 2018

PIB do Município de Santa Rosa – 2010 à 2018		
	PIB a preços correntes	PIB per capita
2010	R\$ 1.486.462,00	R\$ 27.670,12
2011	R\$ 1.725.444,00	R\$ 25.056,54
2012	R\$ 2.084.147,00	R\$ 30.149,54
2013	R\$ 2.245.086,00	R\$ 31.327,51
2014	R\$ 2.331.511,14	R\$ 32.399,65
2015	R\$ 2.407.654,02	R\$ 33.328,54
2016	R\$ 2.597.035,28	R\$ 35.819,20
2017	R\$ 2.824.253,40	R\$ 38.819,75
2018	R\$ 2.997.013,27	R\$ 41.100,58

Fonte: IBGE (2021)

Ao se observar o PIB a preços correntes do Município de Santa Rosa, na tabela nº 02, houve um crescimento constante, de 2010 a 2018 de forma a dobrar os valores do produto interno bruto do Município. No que concerne ao PIB per capita, não ocorreu a mesma evolução, não havendo um crescimento linear e, tampouco dobrando de valores, mas de 2010 a 2018, houve um aumento de mais de 48 % (não se observou nesse contexto a inflação do período). De qualquer forma ao se verificar sem mais aprofundamento ocorreu aumento do PIB no Município de Santa Rosa no período em pauta.

No tocante ao trabalho e ao rendimento da população do Município de Santa Rosa, o salário médio mensal dos trabalhadores formais com base no ano de 2019 – era de 2,4 salários-mínimos, a quantidade de pessoas ocupadas em relação ao mesmo ano, era 25.470 pessoas. Em se tratando da população ocupada, ainda referente a 2019, tem-se 34,8 %. Referente ao percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário-mínimo, no ano de 2010, estava em 27,1 % (IBGE, 2021, on-line).

No que se refere a território e meio ambiente, o Município de Santa Rosa, possui 37,3% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, sendo que 97,2% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e desses, somente 26,9% em vias públicas com urbanização adequada, ou seja, com bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio etc. (IBGE, 2021, on-line).

Em termos educacionais, observa-se o contexto do Município de Santa Rosa:

Quadro 03 - Contexto Educacional do Município de Santa Rosa

Município de Santa Rosa	Ano Base	Valor
A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade junto ao Município de Santa Rosa	2010	98,6 %
<sup>4</sup> IDEB - (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) - nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Pública	2019	6,5
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública)	2019	4,8
Matrículas no ensino fundamental	2020	8.467 matrículas
Matrículas no ensino médio	2020	2.789 matrículas
Docentes no ensino fundamental	2020	513 docentes
Docentes no ensino médio	2020	257 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental	2020	33 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio	2020	13 escolas
Número de estabelecimentos de ensino superior e à distância	2020	08 escolas

Fonte: IBGE/ INEP (2021, on-line)

Ao expormos os dados do quadro de nº 03 acima, demonstra-se de uma forma ampla o contexto educacional do Município de Santa Rosa, em termos de escolarização, IDEB, quantidade de matrículas por nível de ensino, nº de docentes que atuam no município, e de estabelecimentos educacionais que atendem a comunidade municipal.

Para um melhor aprofundamento do contexto educacional, demonstramos em sequência os índices de desenvolvimento da educação básica do Município de Santa Rosa – RS, em que aparece a evolução do ensino fundamental nos anos iniciais, finais e médio da educação pública:

Tabela 03 - Ensino Fundamental do Município de Santa Rosa – RS

Anos	Ensino Fundamental					
	Anos iniciais Pública	Anos iniciais Municipal	Anos iniciais Estadual	Anos finais Pública	Anos finais Municipal	Anos finais Estadual
2019	6,5	6,6	6,3	4,8	5,3	4,4
2017	6,3	6,4	6,2	4,4	4,8	4,1
2015	6,1	6,1	6,0	4,4	4,6	4,2
2013	6,0	5,9	6,1	4,5	4,5	4,4
2011	5,6	5,6	5,7	4,2	4,2	4,2
2009	5,5	5,2	5,8	4,4	4,5	4,4

Fonte: IBGE/INEP (2021, on-line)

<sup>4</sup> Em relação ao IDEB – Índice de desenvolvimento da educação básica, criado em 2007, em princípio somente como um indicador para mensurar dois educadores da qualidade na educação: o fluxo escolar (taxa de rendimento escolar) e as médias de desempenho nas avaliações que atualmente é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Saeb. Além de agregar enfoque pedagógico das avaliações em larga escala para produção de resultados sintéticos utilizados para traçar metas de qualidade educacional. A mensuração varia de 0 a 10, também é utilizado como indicador para a feitura de políticas públicas para proporcionar melhorias na educação brasileira (BRASIL/MEC/INEP, 2021).

Conforme detalhado na tabela 03 acima, percebe-se em números o ensino fundamental no Município de Santa Rosa de 2009 a 2019, em que melhorou de forma considerável, no que concerne aos anos iniciais das escolas públicas, das escolas municipais, das escolas do estado. Já em relação aos anos finais das escolas públicas e das municipais houve uma pequena melhora e, por fim, nos anos finais das escolas do estado, mantiveram-se com a mesma média, não havendo melhora nas médias em relação ao final do ensino fundamental, no período analisado.

Tabela 04 - IDEB do Ensino Médio nas Escolas Públicas nas esferas Estadual e Federal

<b>Ensino Médio</b>	<b>2019</b>	<b>2017</b>
Pública	4,4	3,5
Estadual	4,2	3,3
Federal	6,7	6,7

Fonte: IBGE/INEP (2021, on-line)

Ao se observar o IDEB do Ensino Médio nas escolas públicas nas esferas estadual e federal, tabela nº 04, percebe-se um avanço no desempenho da pública em geral de 2017 para 2019 de mais de 27 %, em relação à estadual também evoluiu na mesma proporção. Em relação à esfera federal em que a única escola federal de ensino médio no Município de Santa Rosa é o IFFar- manteve-se com a mesma média, sendo uma excelente avaliação.

Com o índice de 6,7 alcançado pelo *Campus* Santa Rosa divulgado em setembro de 2020, estando em primeiro lugar no IDEB entre as Escolas Públicas e Privadas de Ensino Médio do Município Santa Rosa. O IFFar assegurou a 3º melhor média entre as Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Sul. Com esse resultado, assume a posição de 2º lugar entre os Institutos da Rede Federal de Ensino (IFs) no RS, o 4º lugar na Rede Federal de Ensino (IFs) no Brasil, o 16º entre das Escolas Públicas no Brasil e o 8º lugar no País considerando todas as Instituições Federais (BRASIL/MEC/IFFAR- SR, 2021, on-line). Para o ano de 2022, a meta da educação básica em todo o País é alcançar 6 de pontuação, pois com esse resultado estaria com qualidade educacional de países desenvolvidos (BRASIL/MEC/INEP, 2021, on-line)

Com o resultado do IDEB 2019, percebe-se o trabalho desenvolvido pelo *Campus* Santa Rosa do IFFar relacionado à transversalidade do currículo, ao tempo integral de estudos, às políticas de ações afirmativas e ao trabalho de apoio da assistência estudantil para o excelente desempenho dos alunos, potencializado pela iniciação científica, prática laboratorial, estágios, para o estímulo do desenvolvimento das inúmeras habilidades dos educandos (BRASIL/MEC/IFFAR-SR, 2021, on-line).

O tempo dedicados aos estudos pelos alunos de tempo integral acaba por validar a defesa do ensino integrado como uma forma de promover nos educandos a colaboração, o foco, a disciplina, a criatividade, além da inserção deles em diversas áreas da sociedade, por meio de projetos sociais, de ensino, de pesquisa, e de extensão (BRASIL/MEC/IFFAR- SR, 2021, on-line).

Abaixo, extraiu-se das páginas do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em consulta por Escola – no caso o IFFar- *Campus* Santa Rosa, referente ao <sup>5</sup>Saeb (Sistema de avaliação da educação básica) e o IDEB:

Tabela 05 – Ensino Médio – Taxa de Aprovação

Anos	Ensino Médio Taxa de Aprovação			
	1°	2°	3°	P
2017	98,3	92,4	100,0	96,90
2019	94,7	98,2	98,3	97,06

Fonte: INEP (2021, on-line)

Tabela 06 – Ensino Médio – Proficiência

Anos	Ensino Médio				N
	Matemática	Língua Portuguesa			
	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
2017	374,6	7,4	332,8	6,5	6,93
2019	360,7	7,0	347,1	6,9	6,95

Fonte: INEP (2021, on-line)

Consoante às tabelas nº 05 e 06 acima, verificam-se as performances de excelente qualidade por parte dos alunos do IFFar- *Campus* Santa Rosa, no que se refere ao ensino integrado, igualando-se a alunos de países de primeiro mundo.

Em relação à região abrangida pelo IFFar- *Campus* Santa Rosa, estão os Municípios pertencentes à mesorregião do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, composta por duzentos e dezesseis (216) Municípios, agrupados em 13 (treze) microrregiões. A microrregião

<sup>5</sup> Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica foi criado para verificar o desempenho dos alunos do quinto ano e nono anos do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio, a adesão das escolas públicas é obrigatória, no caso das instituições privadas, não. Além disso, está organizado para oferecer subsídios de formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas educacionais. Esse indicador substitui o Enem por escola, sendo que a avaliação fica a cargo do INEP (BRASIL/MEC, 2021).

em que está inserido o Município de Santa Rosa no qual está o Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Santa Rosa, atende a treze municípios da região Noroeste do RS: Alecrim, Cândido Godói, Independência, Novo Machado, Porto Lucena, Porto Mauá, Porto Vera Cruz, Santa Rosa, Santo Cristo, São José do Inhacorá, Três de Maio, Tucunduva e Tuparendi (BRASIL/MEC/IFFAR- SR, 2021, on-line)

O Município de Santa Rosa está agregado ao <sup>6</sup>COREDE Fronteira Noroeste, juntamente com vinte (20) municípios, sendo que os treze (13) mencionados acima que fazem parte da região abrangida pelo *Campus* Santa Rosa estão inclusos. Com uma população total de 217.978 habitantes (2020), em uma área de 4.693,4 km<sup>2</sup> (2020), com densidade demográfica de 46,4 hab/km<sup>2</sup>, possui uma taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de 4,47 % (2010) e, ainda, com um coeficiente de mortalidade infantil de 37,63 por mil nascidos vivos (2019) (FEE/RS, 2021, on-line).

A região da grande Santa Rosa é reconhecida como o maior arranjo produtivo local (APL) metal mecânico voltado à agricultura do País, especialmente em Santa Rosa e Horizontina, propiciando ao longo dos anos a criação de uma gama de empresas satélites produtoras dos mais diversos tipos de peças e componentes utilizados na fabricação nos setores automotivos, industriais, e de implementos agrícolas (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA ROSA, 2021, on-line).

Abaixo, indicamos o perfil socioeconômico segundo a Fundação de Economia e Estatística do Rio grande do Sul - FEE, dos 13 municípios abrangidos pelo *Campus* Santa Rosa- IFFar.

Tabela 07 - Perfil socioeconômico dos 13 municípios abrangidos pelo *Campus* Santa Rosa

Municípios	População total (2020)	Área (2020)	Taxa de analfabetismo pessoas com 15 anos ou mais (2010)	Expectativa de vida ao nascer (2010)	PIB per capita (2018)
Alecrim	6.301 habitantes	316,4 Km <sup>2</sup>	7,83%	76,13 anos	R\$ 18.159,02
Cândido Godói	6.684 Habitantes	247,0 Km <sup>2</sup>	3,38 %	76,17 anos	R\$ 38.102,00
Independência	6.719 habitantes	358,3 Km <sup>2</sup>	7,95 %	73,80 anos	R\$ 45.601,91
Novo Machado	3.621 habitantes	218,8 Km <sup>2</sup>	7,22 %	72,74 anos	R\$ 35.530,59

<sup>6</sup> Conselhos Regionais de Desenvolvimento

Porto Lucena	5.029 habitantes	250,9 Km2	8,63 %	74,62 anos	R\$ 21.969,76
Porto Mauá	2.464 habitantes	105,8 Km2	6,61 %	74,87 anos	R\$ 25.576,93
Porto Vera Cruz	1.626 habitantes	114,3 Km2	7,90 %	74,61 anos	R\$ 22.295,78
Santa Rosa	78.379 habitantes	489,4 km2	3,76 %	77,25 anos	R\$ 41.100,58
Santo Cristo	15.333 habitantes	367,2 km2	2,59 %	74,20 anos	R\$ 39.854,23
São José do Inhacorá	2.368 habitantes	77,7 Km2	2,68 %	74,29 anos	R\$ 45.716,07
Três de Maio	26.269 habitantes	421,5 Km2	4,44 %	75,02 anos	R\$ 45.387,30
Tucunduva	6.023 habitantes	181,2 Km2	5,22 %	73,95 anos	R\$ 37.999,36
Tuparendi	8.598 habitantes	307,7 Km2	5,16 %	74,91 anos	R\$ 37.062,96

Fonte: FEE/RS (2021, on-line)

Ao se observar os treze (13) Municípios pertencentes à região de abrangência do *Campus* Santa Rosa, constantes na tabela nº 07, percebe-se que são considerados de pequeno porte 11 (onze), por não possuir mais de 25 mil habitantes, e se enquadrarem-se em médio porte os municípios de Três de Maio, com mais de 26 mil habitantes, e Santa Rosa, com mais de 78 mil habitantes.

Quanto às taxas de analfabetismo variam de 2,59 % da população a 8,63 %, com base em dados de 2010, posterior a esse ano não foi possível localizar. E a expectativa de vida se mantém acima dos 70 anos em todos os municípios da tabela nº 07, estando dentro da média nacional (IBGE, 2021); (FEE/RS, 2021)

Quanto ao PIB per capita dos Municípios de abrangência do IFFar - *Campus* Santa Rosa varia de R\$ 18.159,02 do Município de Alecrim a R\$ 45.716,07 referente ao Município de São José do Inhacorá, havendo uma grande variação de um município para o outro, não importando a dimensão de área de cada, pois o último possui uma área de 77,7 km<sup>2</sup> e o primeiro 316,40 km<sup>2</sup>. Sendo Alecrim o único abaixo de 20 mil per capita, mas acima de 40 mil na região são em número de 4 (Independência, Santa Rosa, São Jose do Inhacorá e Três de Maio), com ano base 2018.

Para dar continuidade à análise dos Municípios da região pertencente ao IFFar-*Campus* Santa Rosa, utilizaremos o índice <sup>7</sup>FIRJAN de Desenvolvimento Municipal – IFDM – que se

<sup>7</sup> A Firjan trata-se de uma organização privada sem fins lucrativos, que tem como missão promover a competitividade empresarial, a educação e qualidade de vida dos trabalhadores da indústria e da sociedade, além de contribuir para o desenvolvimento sustentável no Estado do Rio de Janeiro, em possui mais de 7500 empresas associadas (FIRJAN/2018, ONLINE, 2021).

refere a um estudo de mais de 5 mil Municípios Brasileiros (5.565), em que são acompanhados anualmente o desenvolvimento socioeconômico em três áreas de atuação: emprego e renda, educação e saúde. Inspirado no IDH – índice de desenvolvimento da ONU, trata de avaliar a situação dos municípios pelo número de empregos, educação de qualidade, saúde, acompanhando conquistas e transformações sociais, utilizando dados de sites oficiais (ministério da educação, da saúde e do trabalho) para efetuar a coleta de dados (FIRJAN/2018, 2021, on-line)

Para se analisar os dados, considera-se alto o desenvolvimento com pontuação superior a 0,8 pontos, moderado entre 0,6 à 0,8 pontos, desenvolvimento regular entre 0,4 e 0,6 pontos e por fim baixo desenvolvimento se a pontuação ficar abaixo de 0,4 pontos (FIRJAN/2018, 2021, on-line).

Segundo o índice IFDM consolidado da <sup>8</sup>FIRJAN de 0,8520, o Município de Santa Rosa, sede do *Campus* do IFFar, tendo como ano base 2016, ao compararmos com o panorama estadual ficaria em 12º lugar, e em relação ao País, ficaria em 69º lugar, dessa forma, apresentando uma performance de alto desempenho tanto em relação a região, como no Estado e no País. Acrescenta-se que no período de 2010 a 2016 houve uma melhoria nos dados relacionados à saúde, que já eram bons, emprego e renda ocorreu um decréscimo, e a educação houve um grande aumento dos índices de mais de 16%, emprego e renda caiu e saúde aumentou pouco mais de 3%.

Ao observar-se os outros 12 Municípios, percebe-se melhorias nos índices educacionais de 2010 a 2016, alguns dos resultados aumentaram em mais de 28% como o caso de Tucunduva, em sua grande maioria mantiveram um aumento de 10 a 20% nos dados educacionais. Dessa forma tendo como base o ano de 2016, apenas 3 municípios tinham menos de 0,8 em educação: Porto Vera Cruz, Novo Machado e Independência. Em conformidade ao exposto, a região possui uma média geral de desempenho em educação considerado alto.

No que se refere à saúde, de 2010 a 2016, a pesquisa FIRJAN indica uma melhoria nos índices dos Municípios de: Santa Rosa, Independência, Novo Machado, Porto Vera Cruz, Santo Cristo, São José do Inhacorá, Três de Maio; e uma piora em: Alecrim, Cândido Godói, Porto Lucena, Porto Mauá, Tucunduva e Tuparendi. Salienta-se que único Município com índice abaixo de sete (7), seria Tuparendi, e Porto Mauá ficaria com 0,72, assim todos os outros tem índices acima de oito (8). Por fim, com índices acima de nove (9) na saúde estão: Santa Rosa,

---

<sup>8</sup> Os dados FIRJAN dos 13 Municípios de abrangência do *Campus* Santa Rosa estão no anexo I.

Independência, Três de Maio, Novo Machado e São José do Inhacorá que ficaria com melhor índice – 0,984. Na média geral em relação à saúde, a região perfaz uma pontuação considerada de alto desenvolvimento.

No que diz respeito a emprego e renda, a situação dos Municípios já se modifica bastante, apenas dois (2) municípios: Santa Rosa com 0,7472 e Três de Maio com 0,6435 ultrapassam a 6 tendo pontuação moderada. Tem-se na região Municípios como de Porto Vera Cruz de com índice de 0,3102, Porto Lucena com 0,3491, Novo Machado com 0,3241, Alecrim com 0,3581 o que significa que estão com baixo desenvolvimento (abaixo de 4). Alcançam índices de acima de 5 somente: Candido Godói, Santo Cristo, São José do Inhacorá e Tucunduva.

Não ocorreu um aprofundamento da pesquisa, somente um levantamento de dados e breve análise, mas percebe-se uma melhoria em todos os índices, inclusive de emprego e renda em vários municípios. Dessa forma, necessita-se de muita atenção a questão da geração de renda para todos os Municípios envolvidos, observa-se uma grande melhoria na saúde, na educação, mas não de forma contundente a ponto de modificar a lacuna de emprego e renda.

Após a explanação de elementos do Município de Santa Rosa e da Região de abrangência do *Campus*, dá-se prosseguimento à apresentação e análise do objeto de estudo, o *Campus* Santa Rosa do IFFar. Nesse momento, investiga-se a realidade educacional, especialmente no aspecto do ensino como forma de demonstração da implantação dessa política pública social educacional.

Buscam-se dados em termos de número de alunos atendidos os cursos oferecidos, atendimentos disponibilizados pela assistência estudantil, levantamento de valores orçamentários utilizados pela assistência estudantil e na instalação da infraestrutura física do *Campus*, assim como gastos com a sua manutenção. O intuito é demonstrar, por meio de uma linha do tempo o trabalho desenvolvido por essa Instituição ao longo de até 10 anos, na pretensão de cumprir a missão, os objetivos, as concepções e diretrizes para os quais foram criados ao final do ano de 2008.

## 4.2 IFFAR- *CAMPUS* SANTA ROSA

No que concerne ao *Campus* Santa Rosa, foco de estudo deste trabalho, pertencente ao Instituto Federal Farroupilha da RFEPCT, foi criado oficialmente em Brasília, no dia 19 de dezembro de 2009. Em relação ao funcionamento, a autorização ocorreu em 01 de fevereiro de 2010, por meio da Portaria n° 99, de 29 de janeiro de 2010. Sendo que as atividades letivas iniciaram em 22 de fevereiro do mesmo ano, a cerimônia oficial de entrega do *Campus* à comunidade ocorreu no dia 07 de maio de 2010 e, assim, essa data passou a ser considerada como “o aniversário do *Campus* Santa Rosa” (BRASIL/MEC/IFFAR- SR, 202, on-line).

Atualmente, O IFFar- *Campus* Santa Rosa engloba uma infraestrutura moderna, contando com laboratórios técnicos e equipamentos de última geração para desenvolver com qualidade as ações de ensino, pesquisa e extensão. Dentro de uma área de 9,3 ha na Cidade de Santa Rosa, junto ao Bairro Central, o *Campus* promove a sua integração na comunidade do município e da região de abrangência por meio de parcerias com empresas locais, projetos de pesquisa e de extensão. O *Campus* Santa Rosa do Instituto Federal Farroupilha foi criado na Fase II da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e iniciou suas atividades em fevereiro de 2010. Está situado na Rua Uruguai, 1675, Bairro Central, em Santa Rosa – Mesorregião Noroeste Rio-Grandense (BRASIL/MEC/IFFAR- SR, 202, on-line).

A educação base da política de ensino do IFFar, posta à disposição da população de abrangência do IFFar- *Campus* Santa Rosa, concretiza-se por meio de uma ampla formação, de um currículo fundamentado, de um projeto pedagógico institucional, conforme explicitado no projeto pedagógico do curso técnico em mecatrônica integrado:

O Ensino proporcionado pelo IFFar é oferecido por cursos e programas de formação inicial e continuada, de educação profissional técnica de nível médio e de educação superior de graduação e de pós-graduação, desenvolvidos articuladamente à pesquisa e à extensão, sendo o currículo fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no Projeto Pedagógico Institucional e norteadas pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política, da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, ciência, tecnologia e ser humano (BRASIL/MEC/IFFAR-PPC MECATRÔNICA, 2021, p. 12, on-line)

Todos os meios utilizados são visando um ensino de qualidade, com aprofundamento das áreas formativa de cada curso, proporcionando um conjunto de atividades para os discentes em que se sintam inseridos em todo o processo de aprendizagem, além da formação para a vida.

Promovem itinerários formativos flexíveis, variados e atuais, baseados nos interesses dos alunos e em conformidade com as possibilidades dos cursos dos *Campi* ou polos, de acordo com a legislação vigente.

O Ministério da Educação edita o Catálogo Nacional de Cursos em que disciplina a oferta de Cursos a nível Nacional para orientar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade. A homologação ocorre por parte do Conselho Nacional de Educação – CNE. No ano de 2020 foi editado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT, por meio da Resolução CNE/CEB nº 02/2020. O catálogo está dividido em 13 diferentes eixos tecnológicos e 215 cursos (BRASIL/MEC, 2021, on-line). Consoante ao exposto para o IFFar:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades do curso, do Campus e ou polos nos quais são realizados, observadas estas diretrizes bem como as demais normas do IF Farroupilha. O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente de acordo com estas diretrizes e demais disposições vigentes (BRASIL/MEC/SETEC- IFFAR, 2021, on-line).

Como uma Instituição de ensino o Instituto Federal Farroupilha com todos os seus *Campi*, no ano de 2021, colocou à disposição dos estudantes as modalidades oferecidas e respectivos cursos, conforme segue: Técnicos médio integrado, integrado proeja e subsequente presencial ou EaD. Cursos de Graduação – Bacharelados, Tecnólogos e Licenciaturas, e Pós-graduações na modalidade *strictu sensu* e *lato sensu* (BRASIL/MEC/IFFAR, 2021, on-line). No que concerne ao *Campus* Santa Rosa – IFFar, abordaremos a seguir de forma mais detalhada.

#### **4.2.1 <sup>9</sup>Cursos ofertados pelo *Campus* Santa Rosa**

Todos os cursos ofertados pelo IFFar- *Campus* Santa Rosa são provenientes de demandas da cidade e região baseadas em consultas públicas que ao longo dos anos foram

---

<sup>9</sup> Buscou-se informações de todos os cursos ofertados juntamente a Secretaria Acadêmica do *Campus* por meio do coordenador, o Servidor Delmar José Lorscheiter. O mesmo extraiu dados para essa pesquisa do SISTEC - Sistema de registro, divulgação de dados e de validação de diplomas de cursos de nível médio e os cursos de qualificação profissional da educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação - sendo que é nesse sistema que são lançados os dados que vão para a Plataforma Nilo Peçanha. Esses mesmos dados podem ser consultados junto ao MEC e na Plataforma Nilo Peçanha, podendo ser escolhido o filtro a ser usado, para essa

definindo os eixos e cursos a serem trabalhados pelo *Campus* dando prioridade a projetos de desenvolvimento local e regional, em função da demanda local e regional por formação profissional e integral da população envolvida (KOVHAUTT, 2018, p. 56).

Em relação ao IFFar- *Campus* Santa Rosa, atualmente estão sendo trabalhados cinco Eixos Tecnológicos que abrangem os cursos oferecidos em conformidade com o CNCT. Assim sendo, descreve-se os eixos tecnológicos e cursos: Produção Alimentícia: Curso Técnico em Alimentos Integrado EJA/EPT (PROEJA); Produção Industrial: Curso Técnico em Móveis Integrado; Infraestrutura: Curso Técnico Integrado em Edificações; Controle e Processos Industriais: Curso Técnico Integrado em Mecatrônica, Curso Técnico em Eletromecânica Subsequente; Gestão e Negócios: Curso Técnico em Administração Subsequente na forma EaD Institucionalizada (BRASIL/MEC/IFFAR-SR, 202, on-line).

Ocorre ainda a oferta de três cursos superiores viabilizando a verticalização dos Eixos de Infraestrutura, Produção Alimentícia e Gestão e Negócios: Tecnologia em Alimentos, Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo e Bacharelado em Administração. Assim como dois cursos de pós-graduação Especialização em Educação Matemática para Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta interdisciplinar e Especialização em Ensino de Ciências da Natureza. Para finalizar há a oferta de Licenciaturas em Matemática e Ciências Biológicas, na forma de atender a Lei de Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no que se refere ao artigo 8º, já abordado no capítulo 02 (BRASIL, 2008); (BRASIL/MEC/IFFAR-SR, 2021, on-line).

Para um melhor embasamento e na busca de demonstrar o trabalho desenvolvido pelo *Campus* Santa Rosa do IFFar e seus respectivos impactos educacionais na promoção do desenvolvimento, pesquisa-se dados em termos de quantitativo de alunos e cursos disponibilizados no decorrer dos anos para a população de sua região de abrangência, desde o início de suas atividades.

### **Cursos Superiores e Pós-graduações**

Os Cursos Superiores ofertados pelo IFFar- *Campus* Santa Rosa podem ser nas modalidades de tecnologias, licenciaturas ou bacharelados e anualmente são ofertadas de 30 a 35 vagas por curso, sendo que são todos na modalidade presencial. No caso das pós-graduações

---

pesquisa usou-se a Região Sul, o Estado - RS, o Município de Santa Rosa, e por fim tipo de curso, tipo de oferta, e o nome do curso.

são postas à disposição da comunidade acadêmica de vinte e cinco (25) a quarenta (40) vagas, podendo ser na modalidade presencial ou EaD.

Os Cursos de tecnólogos são graduações de nível superior com a peculiaridade de estudo aprofundado de uma determinada área científica ou tecnológica, conferindo ao diplomado o grau de tecnólogo e atribuições para atuar em áreas profissionais específicas, sendo a carga horária é menor em comparação a bacharelados e licenciaturas. Em relação à formação dos profissionais das licenciaturas são os que escolhem cursos que vão proporcionar aos mesmos trabalhar em ambientes educacionais, em todos os níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior) conferindo ao diplomado o grau de licenciado. No que se refere aos bacharéis, são habilitados para atuarem profissionalmente na área de sua formação, recebendo consistentes ensinamentos teóricos, práticos e ainda suporte científico, sendo curso superior generalista, de formação científica ou humanística, conferindo ao diplomado o grau de bacharel (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR, 2021, on-line).

Ressalta-se que de acordo com a Lei de Criação da RFEPCCT – Lei nº 11.892/2008 – analisada junto ao terceiro capítulo, devem ser ofertadas em pelo menos 20 % das vagas dos cursos superiores, licenciaturas e programas de formação pedagógicas destinados à formação de professores para à educação básica, com foco nas áreas de ciências e matemática para a educação profissional (BRASIL, 2008, art. 8º); (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR, 2021, on-line).

Acrescenta-se a importância da educação superior no Brasil e no mundo, como uma forma de aperfeiçoamento ou continuidade dos estudos para cada indivíduo, como um diferencial competitivo para o mundo de trabalho, tendo mais oportunidades na carreira que escolheu; e melhoria de salários. Assim como para aperfeiçoamento de saberes e habilidades, ganhar mais confiança nas suas atividades, satisfação pessoal, adquirindo experiência pessoal e profissional.

Dessa forma, apresentamos os dados referentes aos Cursos superiores e pós-graduações ao longo de pelo menos 10 anos, ofertados pelo IFFar- *Campus* Santa Rosa:

Tabela 08 - Pós-graduação em Educação Matemática para Anos iniciais do Ensino Fundamental

Ano/ Turma	Pós-graduação em Educação Matemática para Anos iniciais do Ensino Fundamental – presencial						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integralizados	Em Curso <sup>10</sup>

<sup>10</sup> Para uma melhor compreensão das tabelas listamos as definições de: **Ingressantes**: Corresponde aos alunos que ingressaram em um curso no ano de referência. **Formados**: Corresponde aos alunos que concluíram com êxito

2021	25	0	0	0	0	0	25
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 09 - Pós-graduação em Ensino de Ciências da Natureza

Ano/ Turma	Pós-graduação em Ensino de Ciências da Natureza – presencial						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integralizados	Em Curso
2020	33	0	0	5	0	0	28
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>28</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 10 - Pós-graduação em Gestão e Negócios

Ano/ Turma	Pós-graduação em Gestão e Negócios – presencial						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integralizados	Em Curso
2017	25	20	0	5	0	0	0
2019	25	16	0	1	0	0	8
2021	24	0	0	0	0	0	24
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>36</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>32</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 11- Pós-graduação em Novas Tendências em Alimentos

Ano/ Turma	Pós-graduação em Novas Tendências em Alimentos – presencial						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integralizados	Em Curso
2018	25	20	0	5	0	0	0
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 12 - Bacharelado em Administração

Ano/ Turma	Bacharelado em Administração – presencial						
	*Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos/Cancelados	Transferidos	Integralizados	Em Curso
2012	37	25	0	12	0	0	0
2013	34	23	0	11	0	0	0
2014	35	27	3	5	0	0	3
2015	43	23	8	12	0	0	8

todos os componentes curriculares de um curso no ano de referência, fazendo jus ao diploma ou certificado. **Retidos:** Corresponde aos alunos que permaneceram matriculados por período superior ao tempo previsto para integralização de um curso. **Evadidos:** Corresponde aos alunos que perderam o vínculo com a instituição antes da conclusão de um curso. **Transferidos:** Alunos que foram para outra instituição de ensino. **Integralizados:** Corresponde aos alunos que concluíram a carga horária das unidades curriculares de um curso no ano de referência, mas não concluíram todos os componentes curriculares (Estágio, TCC, Extensão e o ENADE). **Em Curso:** está com matrícula ativa na Instituição. Informações retiradas da Plataforma Nilo Peçanha – PNP ano base 2017, por ser o primeiro ano de relatório da Plataforma.

2016	43	23	6	14	0	0	6
2017	39	14	12	13	0	0	12
2018	38	2	26	10	0	0	26
2019	51	0	0	09	0	0	42
2020	38	2	0	10	0	0	26
2021	39	0	0	0	0	0	39
<b>Total</b>	<b>397</b>	<b>139</b>	<b>55</b>	<b>96</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>162</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021) \* alunos que entraram por processos de transferência externa/reingresso

Tabela 13 - Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo

Ano/ Turma	Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo – presencial						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integralizados	Em Curso
2015	30	10	0	9	0	0	11
2016	35	06	0	9	0	0	20
2017	34	0	0	6	0	0	28
2018	33	0	0	9	0	0	24
2019	37	0	0	7	0	0	30
2020	35	0	0	4	0	0	31
2021	39	0	0	5	0	0	34
<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>16</b>	<b>0</b>	<b>49</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>178</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 14 - Licenciatura em Ciências Biológicas

Ano/ Turma	Licenciatura em Ciências Biológicas – Presencial						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integralizados	Em Curso
2015	33	22	0	11	0	0	0
2016	35	12	0	19	0	0	4
2017	33	09	0	17	0	0	7
2018	38	0	0	19	0	0	19
2019	35	0	0	17	0	0	18
2020	34	0	0	18	0	0	16
2021	31	0	0	05	0	0	26
<b>Total</b>	<b>239</b>	<b>43</b>	<b>0</b>	<b>106</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>90</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 15 - Licenciatura em Matemática

Ano/ Turma	Licenciatura em Matemática – Presencial						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integralizados	Em Curso
2011	45	19	0	25	1	0	0
2012	33	20	0	13	0	0	0
2013	41	14	0	26	1	0	0
2014	34	09	0	24	0	0	1

2015	41	15	0	25	0	0	1
2016	37	16	0	16	0	0	5
2017	38	09	0	25	0	0	4
2018	41	1	0	21	0	0	19
2019	44	0	0	16	0	0	28
2020	31	0	0	06	0	0	25
2021	37	0	0	0	0	0	37
<b>Total</b>	<b>422</b>	<b>103</b>	<b>0</b>	<b>197</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>120</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 16 - Tecnologia em Alimentos

Ano/ Turma	Tecnologia em Alimentos – presencial						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integraliza dos	Em Curso
2019	38	0	0	13	0	0	25
2020	38	0	0	09	0	0	29
2021	37	0	0	01	0	0	36
<b>Total</b>	<b>113</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>23</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>90</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 17 - Graduação – Formação Pedagógica Docentes – EaD

Ano/ Turma	Graduação – Formação Pedagógica Docentes – EAD						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integraliza dos	Em Curso
2018	40	25	0	13	1	0	1
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>25</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Consoante ao exposto, percebe-se que de 2010 a 2021 ingressaram em Cursos Superiores e Pós-graduações no IFFar – *Campus* Santa Rosa, um total de 197 alunos em pós-graduações e 1.414 em graduações, perfazendo um total de 1.611 alunos que tiveram a oportunidade durante esses anos de aperfeiçoamento de habilidades e novos conhecimentos para sua vida pessoal e profissional.

Os Cursos Superiores no Brasil são avaliados pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - vinculado ao MEC. Para isso utiliza-se o IGC - Índice Geral de Cursos como um indicador de qualidade das instituições de nível superior. São produzidos dados para os cursos com periodicidade anual e o IGC avalia a instituição por meio de uma série de quesitos que precisam ser cumpridos, inclusive a partir dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) mensurando os cursos pelo conceito dos alunos. No IGC são atribuídas notas de 1 a 5 para cada Instituição. Sendo 5 a nota máxima e atualmente o IFFar está com nota – 4, estando entre os 12 Institutos com melhores avaliações

no Brasil no triênio 2018-2017-2016 (BRASIL/MEC/INEP, 2021, on-line); (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR, 202, on-line).

O IFFar possui um total de 23 Cursos superiores, sendo que 13 receberam 4 estrelas do Guia da Faculdade, o que são conceitos considerados muito bons. Esse levantamento é realizado por meio de uma parceria entre o Jornal Estadão e a empresa Quero Educação e foi publicado pelo Jornal O Estado de S. Paulo. A nota máxima a ser alcançada é 5, e a metodologia utilizada são dados das instituições cadastrados junto ao Ministério da Educação, filtrando por cursos que já tenham pelo menos uma turma formada, com base em três eixos principais: projeto pedagógico, corpo docente e infraestrutura.

Dessa forma, aqui estão os cursos com nota 04: Administração do *Campus* São Vicente do Sul, Agronomia do *Campus* São Vicente do Sul, Licenciaturas em Ciências Biológicas dos *Campi* Júlio de Castilhos e Panambi; Licenciaturas em Computação dos *Campi* Santo Ângelo e Santo Augusto, Engenharia Agrícola do *Campus* Alegrete, Licenciatura em Física do *Campus* São Borja, Licenciaturas em Matemática dos *Campi* Júlio de Castilhos e Santa Rosa, Licenciaturas em Química dos *Campi* Alegrete e São Vicente do Sul, e Zootecnia do *Campus* Alegrete.

Por fim, os cursos que foram avaliados com nota 03, sendo considerados bons são: Administração dos *Campi* Frederico Westphalen e Júlio de Castilhos, Arquitetura e Urbanismo do *Campus* Santa Rosa, Licenciaturas em Ciências Biológicas dos *Campi* Alegrete, Santo Augusto e Santa Rosa, Licenciaturas em Matemática dos *Campi* Alegrete e São Borja, Licenciatura em Química do *Campus* Panambi, e Sistemas de Informação do *Campus* São Borja.

Acrescenta-se que, em relação ao *Campus* Santa Rosa do IFFar atualmente, os Cursos Superiores foram reconhecidos com grau de excelência pelo MEC, pois a Licenciatura em Matemática está com nota 4, o Bacharelado em Administração – nota 5, a Licenciatura em Ciências Biológicas – nota 5, o Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo – nota 5, pautando-se que a nota 5 é a nota máxima atribuída pelos avaliadores do Ministério da Educação (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR-SR, 2021, on-line)

Ao se observar o Censo da Educação Superior organizado pelo INEPDATA que considera todas as instituições de ensino do País, com base nos anos 2010 e 2017, em 2010 estavam sendo oferecidas 3.120.192 vagas para estudantes, sendo que ingressaram 1.590.650 alunos, de 6.698.902 inscritos. Em relação ao ano de 2017 eram oferecidas 6.075.252 vagas, ingressando 2.135.126 alunos, sendo que inscritos havia 14.605.840 (MEC/INEPDATA/DEED, 2021, on-line). Nesse interstício de tempo houve um aumento de

vagas em mais de 94 % em todos o País, ocorrendo um aumento de pouco mais de 34 % em relação aos ingressantes, no que concerne ao quantitativo de inscritos de mais de 118 %. Percebe-se um aumento em todos os quesitos na procura dos alunos para estudar, mas o não preenchimento de todas as vagas disponibilizadas.

Desses quantitativos os Institutos Federais e os CEFETs em 2010 contribuíram em número de ingressantes 68.572 alunos no ensino presencial, em relação ao ensino a distância 18.934 alunos, perfazendo um total de 87.506 alunos. No ano de 2017 a parcela de colaboração dos IFs e CEFETs já era de 182.185 alunos, sendo 168.956 presencial e 13.229 de forma EaD. O número de instituições de educação superior no Brasil em 2010 era de 2.378 e em 2017 – 2.448 contribuem para esse número 40 IFs em 2017 e 37 em 2010 (MEC/INEPDATA/DEED, 2021). Desse modo em 2010 os IFs e CEFETs colaboraram com o oferecimento de pouco mais de 5,5 % das vagas ofertadas no País, em 2017 ultrapassavam a 3 %, em relação ao ensino superior, acrescenta-se que o foco de trabalho educacional dos IFs está no Ensino Médio Integrado que deve ocupar pelo menos 50 % de suas vagas.

### **Cursos de Nível Médio**

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é organizada por eixos tecnológicos e cursos conforme já abordado neste capítulo, e está dividida em modalidades de Ensino Médio Integrado – para alunos em idade escolar ou então maiores de 18 anos, na modalidade PROEJA (buscar formar profissionais e elevar a escolaridade dos trabalhadores). Esses cursos são todos na modalidade presencial e procuram formar para o mundo do trabalho, como também formar cidadãos. Os cursos subsequentes estão destinados a estudantes possuidores do ensino médio completo que não tem um curso técnico e gostariam de aperfeiçoar suas habilidades.

Destarte, os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio buscam dispor aos alunos conhecimentos, saberes e competências profissionais importantes ao exercício profissional e da cidadania, baseado nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais desenvolvendo uma qualificação profissional e conseqüentemente elevação da escolaridade. Em conformidade com a Resolução CNE nº 06/2012, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é proposta nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, sendo ministrada na forma integrada ou concomitante para essa etapa da Educação Básica (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR, 2021, on-line).

### **Os Cursos Técnicos Subsequentes Presenciais e EaD**



2010	35	24	0	11	0	0	0
2011	29	18	0	11	0	0	0
2012	30	13	0	17	0	0	0
2013	30	15	0	15	0	0	0
2014	36	16	0	20	0	0	0
2015	35	15	0	20	0	0	0
2016	35	16	0	19	0	0	0
2017	35	18	0	17	0	0	0
<b>Total</b>	<b>265</b>	<b>135</b>	<b>0</b>	<b>130</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 19 - Técnico em Alimentos Subsequente

Ano/ Turma	Técnico em Alimentos Subsequente – presencial						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integralizados	Em Curso
2014	32	9	0	23	0	0	0
2015	32	17	0	15	0	0	0
2016	36	21	0	15	0	0	0
2017	35	15	0	20	0	0	0
2018	35	16	0	19	0	0	0
<b>Total</b>	<b>170</b>	<b>78</b>	<b>0</b>	<b>92</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 20 - Técnico em Eletromecânica Subsequente

Ano/ Turma	Técnico em Eletromecânica Subsequente - Presencial						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integralizados	Em Curso
2014	35	16	0	19	0	0	0
2015	34	12	0	22	0	0	0
2016	34	15	0	19	0	0	0
2017	35	17	0	17	0	0	1
2018	36	16	0	16	0	0	4
2019	42	1	0	14	0	0	26
2020	35	0	0	4	0	0	31
2021	41	0	0	2	0	0	39
<b>Total</b>	<b>292</b>	<b>77</b>	<b>0</b>	<b>113</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>101</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 21 - Técnico em Meio Ambiente Subsequente

Ano/ Turma	Técnico em Meio Ambiente Subsequente – Presencial						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integralizados	Em Curso
2010	26	17	0	9	0	0	0
2011	46	28	0	18	0	0	0
2012	30	17	0	13	0	0	0
2013	30	09	0	21	0	0	0
2014	36	24	0	12	0	0	0
2015	35	17	0	18	0	0	0

2016	36	24	0	12	0	0	0
2017	32	20	0	12	0	0	0
<b>Total</b>	<b>271</b>	<b>156</b>	<b>0</b>	<b>115</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 22 - Técnico Móveis Subsequente – Presencial

Ano/ Turma	Técnico Móveis Subsequente – presencial						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integralizados	Em Curso
2010	30	11	0	19	0	0	0
2011	30	12	0	18	0	0	0
2012	30	12	0	18	0	0	0
2013	30	13	0	17	0	0	0
2014	28	05	0	23	0	0	0
2015	35	10	0	25	0	0	0
2016	35	17	0	18	0	0	0
2017	34	08	0	26	0	0	0
2018	35	19	0	16	0	0	0
<b>Total</b>	<b>252</b>	<b>88</b>	<b>0</b>	<b>164</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 23 - Técnico Vendas Subsequente – Presencial

Ano/ Turma	Técnico Vendas Subsequente – Presencial						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integralizados	Em Curso
2010	69	37	0	32	0	0	0
2011	0	0	0	0	0	0	0
2012	35	23	0	12	0	0	0
2013	35	24	0	11	0	0	0
2014	36	26	0	10	0	0	0
2015	33	20	0	13	0	0	0
2016	35	22	0	13	0	0	0
2017	35	26	0	09	0	0	0
<b>Total</b>	<b>278</b>	<b>178</b>	<b>0</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 24 - Técnico em Agroindústria Subsequente – Presencial

Ano/ Turma	Técnico em Agroindústria Subsequente – Presencial						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integralizados	Em Curso
2010	46	20	0	26	0	0	0
2011	30	13	0	17	0	0	0
2012	25	04	0	21	0	0	0
2013	22	07	0	15	0	0	0
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>44</b>	<b>0</b>	<b>79</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 25 - Técnico em Meio Ambiente Subsequente– EaD

Ano/ Turma	Técnico em Meio Ambiente Subsequente– EaD						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integraliza dos	Em Curso
EAD-MAS Polos							
Cruz Alta 2013	39	15	0	24	0	0	0
Sobradinho 2013	40	25	0	15	0	0	0
Giruá 2013	40	26	0	14	0	0	0
Não-me-toque 2013	39	11	0	28	0	0	0
Cacequi 2013	38	12	0	26	0	0	0
Giruá 2014	38	26	0	12	0	0	0
Não-me-toque 2014	36	18	0	18	0	0	0
Sobradinho 2014	36	18	0	18	0	0	0
Santo Cristo 2014	36	16	0	20	0	0	0
Três Passos 2014	35	11	0	24	0	0	0
Cacequi 2015	40	19	0	21	0	0	0
Rosário do Sul 2015	40	22	0	18	0	0	0
Sobradinho 2015	40	19	0	21	0	0	0
Santo Ângelo 2015	39	16	0	23	0	0	0
Três Passos 2015	39	13	0	26	0	0	0
<b>Total</b>	<b>575</b>	<b>267</b>	<b>0</b>	<b>308</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 26 - Técnico em Alimentos EaD – Subsequente

Ano/ Turma	Técnico em Alimentos EaD – Subsequente						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integralizados	Em Curso
EAD/ ALS/ Polos							
Santo Cristo 2015	67	20	0	47	0	0	0
Santiago 2015	40	6	0	34	0	0	0
Silveira Martins 2015	40	13	0	27	0	0	0
<b>Total</b>	<b>147</b>	<b>39</b>	<b>0</b>	<b>108</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 27 - Técnico Vendas Subsequente – EaD

Ano/ Turma	Técnico Vendas Subsequente – EaD						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integraliza dos	Em Curso
Giruá- 2012	34	14	0	20	0	0	0
Ijuí-2012	32	09	0	23	0	0	0
Sobradin ho-2012	39	14	0	25	0	0	0
Santo Cristo- 2012	40	16	0	24	0	0	0
Sobradin ho-2013	28	12	0	16	0	0	0
Não-me- toque 2013	35	13	0	22	0	0	0
Não-me- toque 2014	29	09	0	20	0	0	0
Giruá 2014	31	12	0	19	0	0	0
Três passos- 2014	32	07	0	25	0	0	0
Cruz Alta- 2014	37	11	0	26	0	0	0
<b>Total</b>	<b>337</b>	<b>117</b>	<b>0</b>	<b>220</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 28 - Técnico Em Administração Subsequente EaD

Ano/ Turma	Técnico Em Administração Subsequente EaD						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integralizados	Em Curso
São Miguel 2015	40	32	0	08	0	0	0
Santo Ângelo- 2015	31	14	0	17	0	0	0
Três Passos 2015	40	10	0	30	0	0	0
Sobradin ho 2015	40	27	0	13	0	0	0
Nova Palma 2015	41	21	0	20	0	0	0
São Miguel 2017	41	32	0	09	0	0	0
São Gabriel 2017	28	13	0	15	0	0	0

Santo Cristo 2017	41	24	0	17	0	0	0
Cruz Alta 2017	30	20	0	10	0	0	0
Alegrete 2017	37	20	0	17	0	0	0
Santiago 2017	38	36	0	2	0	0	0
<b>Total</b>	<b>407</b>	<b>249</b>	<b>0</b>	<b>158</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 29 - Técnico Em Administração Institucionalizado Subsequente - EaD

Ano/ Turma	Técnico Em Administração Institucionalizado Subsequente - EaD						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integralizados	Em Curso
Santa Rosa/ Giruá 2019	100	58	0	42	0	0	0
Santa Rosa/Giruá 2019	99	27	0	56	0	0	16
Santa Rosa e São Miguel das Missões	100	0	0	14	0	0	86
<b>Total</b>	<b>299</b>	<b>85</b>	<b>0</b>	<b>112</b>			<b>102</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Em conformidade ao explanado ao longo das tabelas acima, de 2010 até 2021 o *Campus* Santa Rosa - IFFar no decorrer dos anos ofertou: 7 cursos subsequentes presenciais, em que ingressaram um total de 1.651 alunos para estudarem. No que concerne aos cursos subsequentes EaD disponibilizaram 5 cursos para a comunidade acadêmica ingressando um total de 1.765, isto posto, na modalidade subsequente em regime presencial ou EaD ingressaram 3.416 alunos.

### **Cursos Técnicos Integrados**

A Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Farroupilha é ofertada em consonância com a Legislação vigente como: a LDB Lei nº 9.394/1996, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Resolução CNE/CEB nº 06 de 20 /2012 e, em normas regulamentares em harmonia com Diretrizes Institucionais da organização administrativo-didático-pedagógica de Nível Médio no Instituto Federal Farroupilha. Propondo uma formação por meio da educação profissional, com conteúdos de Formação Técnica e os de Formação Geral, em que se desenvolvem metodologias e práticas educativas integradoras do teórico-prático e complementares do saber-fazer (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR, 2021, on-line)

A definição dos eixos e dos cursos Integrados postos à disposição da comunidade pelo *Campus Santa Rosa*, estão baseados em iniciativas do Governo Federal, Estadual e da comunidade local em ter como prioridade projetos de desenvolvimento local e regional, em que buscam a criação de novas tecnologias para o processo produtivo. Dessa forma, por meio de consultas públicas, definiram as áreas de trabalho educacional para o IF Farroupilha-*Campus Santa Rosa*. Assim, em função das demandas solicitadas trabalha-se com as seguintes áreas: Curso Técnico em Edificações - eixo Infraestrutura, Curso Técnico em Móveis - eixo Produção Industrial, Curso Técnico em Vendas PROEJA - eixo Técnico em Vendas (KOVHAUTT, 2018, p. 54-55).

Curso Técnico em Vendas PROEJA foi substituído em 2019 pelo Técnico em Alimentos – PROEJA do eixo tecnológico produção alimentícia e ainda se acrescenta que estará começando 2022 o Curso Médio Integrado de Mecatrônica, pertencente ao eixo de produção industrial junto ao *Campus Santa Rosa- IFFar*.

À vista disso, explanamos abaixo os dados coletados referente aos Cursos Técnicos Integrados ofertados ao longo de pelo menos 10 anos pelo IFFar – *Campus Santa Rosa*.

Tabela 30 - Técnico em Edificações Integrado

Ano/ Turma	Técnico em Edificações Integrado						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integraliza dos	Em Curso
2010	34	23	0	1	10	0	0
2011	30	23	0	1	6	0	0
2012	31	29	0	0	2	0	0
2013	30	28	0	0	2	0	0
2014	30	28	0	1	1	0	0
2015	30	26	0	2	2	0	0
2016	30	28	0	2	0	0	0
2017	30	25	0	1	1	0	0
2018	30	29	0	1	0	0	0
2019	30	0	0	0	3	0	27
2020	30	0	0	0	1	0	29
2021	30	0	0	0	0	0	30
<b>Total</b>	<b>365</b>	<b>242</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>28</b>	<b>0</b>	<b>86</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 31 - Técnico em Móveis Integrado

Ano/ Turma	Técnico em Móveis Integrado						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integraliza dos	Em Curso
2010	30	20	0	5	5	0	0
2011	30	25	0	0	5	0	0
2012	30	21	0	2	7	0	0

2013	30	24	0	0	6	0	0
2014	30	27	0	2	1	0	0
2015	30	25	0	1	4	0	0
2016	30	30	0	0	0	0	0
2017	30	28	0	0	2	0	0
2018	30	26	0	0	4	0	0
2019	30	0	0	0	3	0	27
2020	30	0	0	0	2	0	28
2021	30	0	0	1 (falec)	3	0	26
<b>Total</b>	<b>360</b>	<b>226</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>42</b>	<b>0</b>	<b>81</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 32 - Técnico em Vendas –PROEJA – Presenciais – Integrado

Ano/ Turma	Técnico em Vendas –PROEJA – presenciais – integrado						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integralizados	Em Curso
2010	34	6	0	28	0	0	0
2011	28	5	0	23	0	0	0
2012	29	7	0	22	0	0	0
2013	30	12	0	18	0	0	0
2014	25	7	0	18	0	0	0
2015	27	5	0	22	0	0	0
2016	35	8	0	27	0	0	0
2017	32	6	0	26	0	0	0
2018	22	6	0	16	0	0	0
<b>Total</b>	<b>262</b>	<b>62</b>	<b>0</b>	<b>200</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Tabela 33 - Técnicos Alimentos – PROEJA – Integrado Presencial

Ano/ Turma	Técnicos Alimentos – PROEJA – integrado presencial						
	Ingressantes	Formados	Retidos	Evadidos	Transferidos	Integralizados	Em Curso
2019	36	0	0	18	0	0	18
2020	35		0	19	0	0	16
2021	16		0	0	0	0	16
<b>Total</b>	<b>87</b>		<b>0</b>	<b>37</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>50</b>

Fonte: MEC/SISTEC (2021)

Em observação aos dados coletados depreende-se que ingressaram junto aos Cursos Integrados desde o início das atividades do *Campus* Santa Rosa em 2010, um total de 1.074 alunos, sendo 349 no PROEJA (vendas e alimentos) e 725 alunos nos outros cursos disponibilizados.

Em consonância com a busca de se analisar a atuação do IFFar *Campus* Santa Rosa como promotor de desenvolvimento por meio do estímulo ao desenvolvimento humano, social,

econômico local e regional, apresenta-se em sequência a análise das informações referentes ao trabalho efetuado pela assistência estudantil do *Campus*.

#### **4.2.2 Assistência Estudantil – IFFar - *Campus* Santa Rosa**

A educação profissional e tecnológica (EPT) desenvolvida em todo o País pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, modalidade educacional prevista na LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), com objetivo principal de formar cidadãos para o mundo do trabalho e para as vivências em sociedade, conforme o Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica “abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.” (BRASIL/MEC/SETEC, 2021, on-line).

Para tanto há previsão na Lei de criação dos Institutos (Lei 11.892/2008), conforme pautado no segundo capítulo, da integração de diferentes níveis e modalidades de educação direcionadas para o trabalho, a ciência e a tecnologia, assim como em cumprimento da Constituição Federal, artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art. 227).

Dessa forma todos os cidadãos, têm direito à educação e a profissionalização (BRASIL, MEC/SETEC, 2021). Assim sendo, por meio do desempenho educacional em todos os níveis e modalidades se traduz o cumprimento da missão dos IFES em promover o “desenvolvimento integral do cidadão trabalhador” (BRASIL, MEC/SETEC, 2010, p.03).

Dentre esses níveis e modalidades está o ensino integrado que seria: “Este novo arranjo educacional abrirá novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica” (BRASIL, MEC/SETEC, 2010, p.03), sobre o qual incidiria a maior atuação da assistência estudantil dentro do IFES, pois ocupa 50% das vagas dessas Instituições de Ensino.

Consoante às concepções e diretrizes dos IFS, abordadas no segundo capítulo, há o compromisso precípua como a formação humana e a formação profissional, gerando cidadãos/trabalhadores partícipes da sociedade em que estão inseridos, que compreendam a

realidade. Concebendo a busca pela justiça social, a equidade, objetivando proporcionar uma formação humanística, integral, na qual os conhecimentos partam da prática social e que a ela retornem transformando-a, em uma formação que contemple os processos de aprendizagem profissional integrada, contemplando “conteúdos de Formação Técnica e os de Formação Geral, de maneira contextualizada, procurando desenvolver metodologias e práticas educativas integradoras do teórico-prático e complementadoras do saber-fazer” (IFFAR- SAN, PPC - Curso de Mecatrônica, 2021, p. 18).

O atendimento ao educando por meio da assistência estudantil ocorre através de uma Política de Ações, em que cada *Campus* organiza sua estrutura organizacional com uma equipe multidisciplinar articulada com os outros setores dos *Campi*, tendo como objetivos principais garantir o acesso, a permanência, o êxito e a participação de seus alunos no espaço escolar. Para tanto há finalidades, diretrizes e normatizações para a assistência estudantil provenientes de documentos específicos que foram sendo elaborados ao longo do tempo pelas Coordenações de Assistências Estudantis – CAES, Grupos de Trabalhos da Assistência Estudantil, Pró-reitorias e respectivos Comitês Assessores e posteriormente aprovados pelo Conselho Superior (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR/ Assistência Estudantil, 2021, on-line)

A Instituição ao atender especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), aprovou por meio de resolução própria a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, na qual estipula os princípios e eixos que orientam os programas e projetos desenvolvidos nos respectivos *Campi* (BRASIL, DECRETO 7.234/2010) ; (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR/ Assistência Estudantil, 2021, on-line)

São eles: regulamentos – concessão de auxílios estudantis, de moradia estudantil, do programa de segurança alimentar e nutricional, de convivência discente, da comissão permanente de assistência estudantil. Em relação às instruções normativas são 3 (três) (IN 04/2020 Saúde Mental , IN Nº 05/2019 , IN PROEN nº 01/2019) tratando da saúde mental, dos refeitórios, das carteiras estudantis. Já em relação aos manuais, tem-se dos estudantes e de instauração e acompanhamento de processo disciplinar discente. Há também resoluções do Conselho Superior que regulamentam a concessão de apoio financeiro aos estudantes do IFFar para participação em eventos e os auxílios de caráter emergencial (Resolução CONSUP nº 01/2018 , Resolução CONSUP nº 10/2021). Dentro da política de assistência estudantil também há programas de monitoramento e avaliação dos discentes, de esporte, cultura e lazer e de apoio pedagógico (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR/ Assistência Estudantil, 2021, on-line).

A respectiva política de Assistência Estudantil abarca todas as unidades do IFFar e tem entre os seus objetivos:

“promover o acesso e permanência na perspectiva da inclusão social e da democratização do ensino; assegurar aos estudantes igualdade de oportunidades no exercício de suas atividades curriculares; promover e ampliar a formação integral dos estudantes, estimulando a criatividade, a reflexão crítica, as atividades e os intercâmbios de caráter cultural, artístico, científico e tecnológico, bem como estimular a participação dos educandos, por meio de suas representações, no processo de gestão democrática.” (IFFAR-SR, <sup>11</sup>PPC de Mecatrônica, p. 15)

Para a concretização dos seus objetivos, o setor de Assistência Estudantil conta com programas de: Segurança Alimentar e Nutricional, de Promoção do Esporte, Cultura e Lazer, de Atenção à Saúde, dentre outros. Cada programa possui linhas de ações, como, por exemplo, auxílios financeiros aos estudantes, destinado em princípio ao educando em situação de vulnerabilidade social (auxílio permanência e eventual) e, em alguns *Campus*, moradia estudantil, não sendo o caso do *Campus* Santa Rosa – IFFar.

A resolução do Conselho Superior nº 12 de 2012 do Instituto Federal Farroupilha, apresenta princípios e objetivos norteadores da assistência estudantil, dentre os quais destacam-se:

Art. 2º [...]

I - Universalização da assistência estudantil e atendimento equânime às necessidades dos estudantes;

II - Igualdade de condições para acesso e permanência de IF Farroupilha;

III - formação ampla direcionada ao desenvolvimento integral dos estudantes;

V – Respeito à dignidade do sujeito, à sua autonomia e ao direito a benefícios e serviços de qualidade;

[...]

Art. 3º [...]

IV – Contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais;

VI – Preservar e difundir os valores éticos de liberdade, igualdade e democracia;

VII – Estimular a participação dos estudantes, através de suas representações, no processo de gestão democrática (IFFAR/CONSUP/ RESOLUÇÃO -12/2012).

A Política de Assistência Estudantil e todos os seus programas, projetos e ações, é estruturada e vista como sendo um direito do estudante, financiado pela Instituição com no mínimo 5% do orçamento anual de cada *Campus* para este fim (ação 20 RL – recursos de custeio de cada *Campus*). Assim sendo essa destinação orçamentária está prevista na Resolução do CONSUP nº 12/2012, artigo 12 – “A dotação orçamentária para manutenção ou ampliação de atendimento dos programas, projetos e ações de assistência estudantil, não poderá ser inferior a 5% do orçamento anual do *Campus*”; assim como por meio de Recursos Federais do PNAE

---

<sup>11</sup> Optou-se por usar como base de algumas informações deste trabalho o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecatrônica Integrado por ter sido o último aprovado para o *Campus* Santa Rosa, pela resolução do CONSUP nº 23, de 05 de julho de 2021, dessa forma, compreende-se possuir dados atualizados.

e PNAES (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR, RESOLUÇÃO CONSUP/2012, art. 12); (BRASIL, MEC/FNDE, 2021, on-line).

O PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar, proporciona alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional para alunos da educação básica pública, por meio de repasse aos três níveis de governo, assim como para as Escolas Federais, nesse caso específico, os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Como todo orçamento público, deve ser acompanhado e fiscalizado por toda a sociedade, pelos conselhos alimentares (CAE) do FNDE (Fundo Nacional de Alimentação Escolar) – fundo responsável pela assistência financeira educacional, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), Controladoria Geral da União (CGU) e pelo Ministério Público (BRASIL/MEC/FNDE, 2021, on-line)

Os valores repassados pela União para cada dia letivo e aluno atendido é estipulado em conformidade com a etapa e modalidade de ensino - creches: R\$ 1,07, pré-escola: R\$ 0,53, escolas indígenas e quilombolas: R\$ 0,64, ensino fundamental e médio: R\$ 0,36, educação de jovens e adultos: R\$ 0,32, ensino integral: R\$ 1,07, programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral: R\$ 2,00, alunos que frequentam o atendimento educacional especializado no contraturno: R\$ 0,53, sendo que os valores destinados são baseados no censo escolar do ano anterior. Dos valores repassados para a alimentação escolar, com base na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, devem ser comprados por meio de compra direta produtos da agricultura familiar, pelo menos 30%, para incentivar o desenvolvimento econômico e sustentável nas regiões onde estão instaladas as instituições de ensino. Acrescenta-se que o orçamento destinado ao PNAE está em estrito cumprimento ao Art. 208, incisos IV e VII, da Constituição Federal de 1988, abordado na íntegra no primeiro capítulo deste trabalho (BRASIL/MEC/FNDE, 2021, on-line).

Em tempo o PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil, trata-se de um apoio à permanência de discentes de baixa renda devidamente matriculados em cursos de graduação de forma presencial nos IFEs; servem para dar oportunidade e contribuir para a performance dos estudantes no meio acadêmico, através de medidas que supram ou amenizem lacunas de repetência e evasão. Dentro da abrangência do referido programa estão: assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, e a efetivação ocorre por meio da instituição que recebe o orçamento, executa e ainda avalia e desenvolve o programa (BRASIL/MEC/PNAEs, 2021, on-line).

Para a efetiva implementação de todas as ações propostas, os *Campi* do IFFar possuem em sua estrutura organizacional de uma Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), que, simultaneamente com uma equipe especializada de profissionais e, de forma articulada com os

outros setores da instituição de ensino, dedica-se a tratar de assuntos relacionados ao acesso, permanência, participação e sucesso dos alunos no espaço escolar. No caso do Campus Santa Rosa, a CAE está “composta por uma equipe multiprofissional formada por odontóloga, médico, técnica em enfermagem, nutricionista, psicóloga, assistente social, pedagoga e assistente de alunos. Oferece em sua infraestrutura: refeitório e salas de atendimento multiprofissional” (BRASIL/MEC/IFFAR-SR - PPC mecatrônica, p. 15).

Para além, pontuando que o quantitativo docente está em <sup>12</sup>59 docentes efetivos e 7 substitutos, acrescenta-se que esse quantitativo atende às demandas de todos os cursos do IFFar-*Campus* Santa Rosa com exceção de algumas demandas EAD, do mesmo modo listamos abaixo o quantitativo de servidores técnico administrativos – TAEs, que atuam junto ao *Campus*:

Quadro 04 - Corpo Técnico Administrativo em Educação – *Campus* Santa Rosa

Corpo Técnico Administrativo em Educação – <i>Campus</i> Santa Rosa – IFFar	
Cargo	Quantidade
Administrador	1
Analista de Tecnologia da Informação	1
Assistente Administrativo	16
Assistente Alunos	3
Assistente Social	1
Auditor	1
Auxiliar Biblioteca	4
Bibliotecária	1
Contador	1
Engenheiro Civil	1
Médico	1
Nutricionista	1
Odontóloga	1
Pedagoga	2
Psicóloga	1
Relações Públicas	1
Técnica em Assuntos Educacionais	3
Técnica em Enfermagem	2
Técnico em Agropecuária	1
Técnico em Alimentos/Laticínios	2
Técnico em Contabilidade	1
Técnico em Laboratório/Biologia	1
Técnico em Laboratório/Eletromecânica	1
Técnico em Laboratório/Edificações	1
Técnico em Tecnologia da Informação	3
Tradutor Intérprete de Libras	3

<sup>12</sup> Quantitativo docente fornecido pela Diretora de Ensino do IFFar-*Campus* Santa Rosa, Raquel Fernanda Ghellar Canova.

Fonte: informações retiradas do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecatrônica – Integrado, página 54/55.

Abaixo disponibilizam-se dados referentes ao orçamentário executado e ao trabalho desenvolvido pela Assistência Estudantil do *Campus* Santa Rosa no período de <sup>13</sup>2013 a 2020:

Quadro 05 - Assistência Estudantil 2013

<b>Assistência Estudantil 2013 – Campus Santa Rosa – IFFar</b>			
<b>Alimentação – FNDE</b>	Alunos beneficiados	Orçamento executado alimentação	Orçamento executado em alimentação (FNDE)
	---	R\$ 272.620,00	R\$ 20.620,00
<b>Auxílios Estudantis</b>	Quantidade total de alunos	Auxílio permanência + Auxílio complementar	Auxílio transporte + extracurricular
	341	179+22	123 +17
<b>Investimento 5% 20 RL</b>	Apoio financeiro	Orçamento executado (PNAES)	Total de recursos da 20 RL
	110.143,86	332.618,00	110.143,86
<b>Informações gerais</b>	Orçamento executado alimentação escolar+ auxílios		
	501.040,00		

Fonte: IFFAR-SR (2021)

A equipe multidisciplinar da assistência estudantil prestou atendimentos durante o ano de 2013 para os educandos, conforme segue: atendimento psicológico – 157, serviço social – 79, atendimento técnico em enfermagem – 52, atendimento pedagógico – 4, encaminhamento a rede local de saúde – 1, processo disciplinar aberto – 1.

Percebe-se com os dados acima referentes ao ano de 2013 o atendimento com auxílios a 341 alunos, especialmente o transporte e o permanência e quanto à alimentação não temos o quantitativo. Em relação ao orçamento o total gasto foi de R\$ 501.040,00 (quinhentos e um mil e quarenta reais), proveniente do custeio do *Campus* Santa Rosa (5% da 20RL), do FNDE, e do PNAES.

Quadro 06 - Assistência Estudantil 2014

<b>Assistência Estudantil 2014 – Campus Santa Rosa – IFFar</b>			
<b>Alimentação – FNDE</b>	Alunos beneficiados	Orçamento executado alimentação	Orçamento executado em alimentação (FNDE)
		R\$ 272.620,00	R\$ 20.620,00
<b>Auxílios Estudantis</b>	Quantidade total de alunos	Auxílio permanência + complementar	Auxílio transporte + extracurricular
	341	179+22	123 +17
<b>Investimento 5% 20 RL</b>	Orçamento executado (PNAES)		Total de recursos da 20 RL
	332.618,00		110.143,86

<sup>13</sup> Todos os dados referentes a Assistência Estudantil foram enviados pela Coordenação de Assistência Estudantil de Santa Rosa por meio da Coordenadora Elizangela Weber. Ressalta-se que anterior ao ano de 2013, não havia arquivos digitais e devido a Pandemia Covid optamos por não buscarmos em meio físico os anos 2010 a 2012.

<b>Informações gerais</b>	Orçamento executado alimentação escolar+ auxílios
	501.040,00

Fonte: IFFAR-SR (2021)

A equipe multidisciplinar da assistência estudantil prestou atendimentos durante o ano de 2014 para os educandos, conforme segue: atendimento psicológico – 157, serviço social – 79, atendimento técnico em enfermagem – 52, atendimento pedagógico – 4, encaminhamento a rede local de saúde – 1, processo disciplinar aberto – 1.

Em relação ao ano de 2014, houve o atendimento com auxílios de 341 alunos e quanto à alimentação não se tem o quantitativo. No que se refere ao orçamento um total gasto de R\$ 501.040,00 (quinhentos e um mil e quarenta reais), proveniente do custeio do *Campus Santa Rosa* (5 % da 20RL), do FNDE, e do PNAES.

#### Quadro 07 - Assistência Estudantil 2015

<b>Assistência Estudantil 2015 – Campus Santa Rosa – IFFar</b>				
<b>Alimentação– FNDE</b>	Alunos beneficiados	Orçamento recebido do FNDE	Orçamento investido pelo <i>Campus</i>	Total de orçamento executado em alimentação
	221	R\$ 33.117,18	R\$ 313.770,89	R\$ 346.888,07
<b>Auxílios Estudantis</b>	Quantidade total de auxílio	Auxílio permanência + permanência EaD	Auxílio transporte	Orçamento investido em auxílios
	318	132+172	14	R\$ 206.250,00
<b>Investimento 5% 20 RL</b>	Recursos da 20 RL R\$ 123.033,77			
<b>Informações gerais</b>	Orçamento executado Alimentação escolar + auxílios		Orçamento executado EaD	
	553.138,07		R\$ 47.109,00	

Fonte: IFFAR-SR (2021)

Em complemento aos dados acima acrescenta-se o atendimento da equipe multidisciplinar da assistência estudantil prestou durante o ano de 2015 para os educandos: atendimento psicológico – servidor em licença, serviço social – 51, atendimento técnico em enfermagem – 800, atendimento odontológico – 450, atendimento médico – 650, atendimento pedagógico – 1.103, encaminhamento a rede local de saúde – 35, processo disciplinar aberto – 0.

Agregado ao relatório está ressaltado que os valores investidos durante o exercício de 2015 foram para contribuir para a permanência discente na Instituição por meio de aporte financeiro/auxílios, promover o III Encontro de Lideranças Estudantis da Instituição, realizar a III Mostra Cultural do IF Farroupilha, para a VI edição dos jogos estudantis do IF Farroupilha,

desenvolver projetos sobre Diversidade, Inclusão e Esporte, incentivar a Promoção e a Prevenção à Saúde, garantir a Segurança Alimentar aos Discentes.

Durante o exercício financeiro de 2015 foram investidos na assistência estudantil um total de R\$ 553.138,01 (quinhentos e cinquenta e três mil cento e trinta e oito reais e um centavo), atendendo com auxílios 318 alunos, e com alimentação diária 221. O orçamento executado foi proveniente da Educação a Distância, do FNDE, e do custeio do *Campus*.

Quadro 08 - Assistência Estudantil 2016

Assistência Estudantil 2016 – <i>Campus Santa Rosa</i> – IFFar				
<b>Alimentação– FNDE</b>	Alunos beneficiados	Orçamento recebido do FNDE	Orçamento investido pelo <i>Campus</i>	Total de orçamento executado em alimentação
	275	R\$ 31.483,20	R\$ 484.000,00	R\$ 515.483,20
<b>Auxílios Estudantis</b>	Quantidade total de Auxílios	Auxílio permanência + permanência EaD	Auxílio transporte + participação em eventos	Orçamento investido em auxílios
	170	79 + 26	20 + 45	R\$ 123.960,12
<b>Investimento 5% 20 RL</b>	Total de recursos da 20 RL R\$ 484.000,00			
<b>Informações gerais</b>	Orçamento executado Alimentação escolar + auxílios R\$ 553.006,46			

Fonte: IFFAR-SR (2021)

Não encontramos junto ao relatório 2016, dados referentes ao atendimento das equipes multidisciplinares da assistência estudantil do IFFar.

Percebe-se que durante o exercício financeiro de 2016 foram investidos na assistência estudantil um total de 553.006,46 (quinhentos e cinquenta e três mil com seis reais e quarenta e seis centavos), proveniente do custeio do *Campus Santa Rosa* e uma menor parte do FNDE, atendendo com auxílios a 170 alunos, e com alimentação diária para 275. Observa-se um foco do *Campus Santa Rosa* em subsidiar a alimentação dos alunos durante o ano de 2016.

Quadro 09 - Assistência Estudantil 2017

Assistência Estudantil 2017 – <i>Campus Santa Rosa</i> – IFFar				
<b>Alimentação - Refeitório</b>	Alunos beneficiados	Quantidade anual almoços + Jantas	Quantidade lanches por semana	Orçamento executado em alimentação
	270	19.818 + 4.646	850	R\$ 361.734,03
<b>Auxílios Estudantis</b>	Quantidade total de alunos	Auxílio permanência + permanência EaD	Auxílio transporte mais de 20 KM/participação em eventos	Orçamento auxílios
	125	67+ 50	20 + 12	R\$134.250,00
<b>Investimento 5% 20 RL</b>	Total de recursos da 20 RL			
	Não ficou claro nos dados fornecidos			

<b>Informações gerais</b>	Orçamento executado alimentação escolar + auxílios
	R\$ 495.984,03

Fonte: IFFAR-SR (2021)

Em complemento aos dados acima destaca-se o atendimento que a equipe multidisciplinar da assistência estudantil prestou durante o ano de 2017 para os educandos, da seguinte forma: atendimento psicológico – servidor em licença, orientação nutricional – 850, projetos e ações de promoção a saúde – 210, projetos e ações de promoção ao esporte, cultura e lazer – 850, perfazendo um total de 1910 atendimentos.

De acordo com o exposto acima foram beneficiados com alimentação escolar 270 alunos, assim como com bolsas 125, durante o exercício 2017. Para atender tal demanda foram utilizados de orçamentário R\$ 495.984,03 (quatrocentos e noventa e cinco mil, novecentos e oitenta e quatro reais com três centavos) não ficando clara a origem do orçamentário.

Quadro 10 - Assistência Estudantil 2018

<b>Assistência Estudantil 2018 – Campus Santa Rosa – IFFar</b>				
<b>Alimentação - Refeitório – PNAES</b>	Alunos beneficiados	Quantidade anual almoços + Jantas	Quantidade anual de lanches servidos	Orçamento executado em alimentação (PNAES)
	829	21.360 + 4.514	34.010	R\$ 345.875,51
<b>Auxílios Estudantis</b>	Quantidade total de alunos	Auxílio permanência + EaD	Auxílio transporte	Orçamento auxílios PNAES
	115	108+32	30	R\$ 178.800, 00
<b>Investimento 5% 20 RL</b>	Apoio financeiro a eventos	Orçamento apoio financeiro a eventos	Total de recursos da 20 RL	
	34	R\$ 8.100,00	R\$ 114.587, 89	
<b>Informações gerais</b>	Orçamento executado PNAE Alimentação escolar		Orçamento executado RAP	
	R\$ 33.738,31		R\$ 160.156,18	
	Orçamento executado alimentação escolar + auxílios			
	R\$ 654.357,89			

Fonte: IFFAR-SR (2021)

A equipe multidisciplinar proporcionou atendimentos para os educandos durante o ano de 2018, como: atendimentos psicológicos – 160 individuais e 800 coletivos, serviço social – 117, odontológicos –143, médicos – 392, enfermagem – 145, estudantes atendidos no apoio pedagógico na assistência estudantil– 1080 coletivos + 200 individuais, encaminhamentos a rede social local – 37, processos comissão disciplinar discente – 1.

Além dos quantitativos expostos acima, mencionam-se ações desenvolvidas durante o ano de 2018 da equipe multidisciplinar: Recepção dos Discentes, Dia Mundial da Saúde, Aula Inaugural dos Cursos, Semanas Acadêmicas, Festa de Aniversário do Campus, Mostra Cultural e Dia do Estudante, Semana Farroupilha, Dia da Consciência Negra, Confraternização de Fim de Ano, Dia Mundial da Alimentação Saudável, Palestra sobre: outubro Rosa, Novembro Azul, Primeiros Socorros, Métodos anticoncepcionais, Dia de Saúde e Segurança nas Escolas, e enquete sobre transtornos de Ansiedade. Também aconteceram gincanas interséries e projeto de orientação profissional, ainda foram possibilitadas várias capacitações para os integrantes da Assistência Estudantil.

Durante o ano de 2018 foram alimentados 829 alunos e receberam auxílios estudantis 115 alunos. Quanto ao orçamentário para as bolsas foram utilizados R\$ 8.100,00 (oito mil e cem reais) do custeio do *Campus* referente à ação dos 5% da 20RL, mais R\$ 178.800,00 (cento e setenta e oito mil e oitocentos reais) proveniente de recurso PNAES, utilizando-se um total de R\$ 186.900,00 (cento e oitenta e seis mil e novecentos reais) em orçamentário para auxílios.

No que se refere à alimentação escolar foi custeada com R\$114.587,89 (cento e quatorze mil quinhentos e oitenta e sete reais) proveniente dos 5 % 20 RL, R\$ 345.875,51 (trezentos e quarenta e cinco mil, oitocentos e setenta e cinco reais, e cinquenta e um centavos) advindo de recursos do PNAES, ainda R\$ 33.738,31 (trinta e três mil setecentos e trinta e oito reais com trinta e um centavos) do PNAE e R\$ 160.156,18 (cento e sessenta mil, cento e cinquenta e seis reais e dezoito centavos) de restos a pagar, perfazendo um total de R\$ 654.357,89 (seiscentos e cinquenta e quatro, trezentos e cinquenta e sete reais com oitenta e nove centavos) gastos com alimentação escolar e auxílios no exercício 2018.

Quadro 11 - Assistência Estudantil 2019

Assistência Estudantil 2019 – <i>Campus</i> Santa Rosa – IFFar				
<b>Alimentação - Refeitório – PNAES</b>	Alunos beneficiados	Quantidade anual almoços	Quantidade anual de lanches servidos	Orçamento executado em alimentação (PNAES)
	1040	20.002	57.295	R\$ 163.863,34
<b>Alimentação FNDE- PNAE</b>	Alimentação escolar PNAE 61.810,00		Gêneros adquiridos agricultura familiar - FNDE 25.312,56	
<b>Auxílios Estudantis</b>	Quantidade total de alunos	Auxílio permanência	Auxílio transporte + eventual	Orçamento auxílios PNAES
	92	88	20 + 1	R\$ 83.700,00
<b>Investimento 5% 20 RL</b>	Total de recursos da 20 RL		Orçamento executado RAP 2018	
	R\$ 61.969,66		Alimentação escolar R\$ 215.947,25	

<b>Informações gerais</b>	Apoio financeiro a eventos	Orçamento com apoio financeiro a eventos
	27	R\$ 4.050,00
	Orçamento executado alimentação escolar + auxílios + apoio a eventos R\$ 616.652,81	

Fonte: IFFAR-SR (2021)

A assistência estudantil com a sua equipe multidisciplinar ofereceu atendimentos para os educandos no ano de 2019, conforme segue: atendimentos psicológicos – 330, serviço social – 190, odontológicos – 62, médicos – 340, enfermagem – 633 ( 140 atestados de servidores, 395 alunos, 98 atendimentos), nutricionista (individual) – 5, ações de orientação nutricional – 308, estudantes atendidos no apoio pedagógico junto a assistência estudantil– 503, encaminhamentos a rede social local – 20 psicológicos e 4 sociais, mediações de conflitos – 20, práticas restaurativas – 2, termos de ajustamento de conduta – 5, análises cotas de renda para o processo seletivo – 22.

Consoante ao pontuado acima, acrescentam-se ações desenvolvidas durante o ano de 2019 da equipe multidisciplinar: recepção de alunos, entrega de livros didáticos, análise de matrículas referente para as cotas de ingresso nos cursos, Círculos de Construção de Paz voltado a Saúde Mental. Em relação ao Dia Mundial da Saúde ocorreram palestras sobre Alimentação Saudável, Influenza e Infecções, Dia de Saúde e Segurança nas Escolas, Setembro Amarelo, Outubro Rosa, Novembro Azul e dia nacional de combate ao HIV. Realizou-se também Campanha Vacinal e atualização de vacinas em parceria com a FUMSSAR, capacitação em Primeiros Socorros, encontros com alunos para melhorar o planejamento e a organização referente aos estudos para o processo de aprendizagem, parcerias com as famílias para melhorar a aprendizagem, acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem, encontros com alunos com a temática postura e comportamento profissional, encontros relativos a relações interpessoais. Alimentação escolar para os discentes dos cursos integrados, subsequentes, e beneficiários dos auxílios e cotistas dos superiores, acompanhamento de discentes a jogos estudantis no RS (JERGS), Confraternização de Fim de Ano, assim como foram disponibilizadas várias capacitações para os integrantes da Assistência Estudantil.

No decorrer do ano de 2019 foram alimentados 1040 alunos, e receberam auxílios estudantis 92 alunos. O orçamentário para as bolsas foi proveniente do PNAES perfazendo um valor total de R\$ 83.700,00 (oitenta e três mil e setecentos reais).

Percebe-se que a alimentação escolar novamente foi prioridade em que foram utilizados R\$ 163.863,34 (cento e sessenta e três mil, oitocentos e sessenta e três reais, com trinta e quatro

centavos) são provenientes do PNAES, R\$ 61.810,00 (sessenta e um mil, oitocentos e dez reais) do PNAE, R\$ 61.969,66 (sessenta e um mil novecentos e sessenta e nove reais e sessenta e seis centavos) dos 5% da 20RL, R\$ 215.947, 25 de restos a pagar de 2018, também dos 5 % da 20 RL, mais R\$ 4.050,00 ( quatro mil e cinquenta reais) em apoio a eventos, gerando um total de R\$ R\$ 616.652,81 ( seiscentos e dezesseis mil seiscentos e cinquenta e dois reais com oitenta e um centavos) em auxílios, alimentação escolar e apoio a eventos para os discentes do *Campus Santa Rosa*.

Quadro 12 - Assistência Estudantil 2020

Assistência Estudantil 2020 – <i>Campus Santa Rosa</i> – IFFar					
<b>Alimentação Refeitório PNAES</b>	Alunos beneficiados	<sup>14</sup> Quantidade anual almoços	Quantidade de kits alimentação ofertados	Quantidade anual de lanches servidos	Orçamento executado em alimentação (PNAES) + PNAES RAP2019
	685	*988	731	3305	R\$ 58.861,78 + R\$ 51.030,22
<b>Investimento PNAES</b>	Orçamento executado em Custeio– serviços continuados - extra (PNAES)	Orçamento executado em custeio– acompanhamento PNE – biblioteca virtual (PNAES)	Orçamento de capital (equipamentos eletrônicos – aulas on-line) capital		
	R\$ 209.393,66	R\$ 90.363, 85	R\$ 139.985,32		
<b>Alimentação PNAE</b>	Kits alimentação 551	Orçamento executado com PNAE R\$ 117.102,68		Orçamento empenhado com PNAE R\$ 38.514,02	
<b>Auxílios Estudantis</b>	Quantidade total de alunos com auxílios		Auxílio emergencial	Auxílio eventual + inclusão digital	Orçamento auxílios PNAES
	217		196	17 + 18	R\$ 240.760,00
<b>Investimento 5% 20 RL</b>	Investimento em alimentação, agricultura, serviços de terceiros, instrutores PCDs, EPIs COVID				
	R\$ 278.750,15				
<b>Informações gerais</b>	Total de orçamentário				
	R\$ 1.224.761,68				

Fonte: IFFAR-SR (2021)

A assistência estudantil com sua equipe multidisciplinar atendeu durante o ano de 2020 um total de 1020 alunos, em atendimentos aos educandos como: atendimentos psicológicos – 7, serviço social – 247, nutricionista – 201, atendimentos pedagógicos – 531, perícias médicas

<sup>14</sup> \*Os alimentos fornecidos junto ao refeitório no início de 2020 ocorreu antes da suspensão das atividades presenciais devido a pandemia COVID-19.

34, mediações de conflitos e práticas restaurativas – 1, comitê de saúde mental – 159, encaminhamentos a rede local – 03, inscritos na mostra cultural-29.

Ao total foram investidos R\$ 1.224.761,68 (um milhão duzentos e vinte e quatro mil, setecentos e sessenta e um reais e sessenta e oito centavos) em assistência estudantil durante o ano de 2020, em alimentação no refeitório, kits alimentação, auxílios, cestas básicas, serviços continuados, biblioteca virtual, equipamentos eletrônicos para aulas on-line, instrutores PCDs, e EPIs COVID-19.

Foram beneficiados com refeições 685 alunos, e mais 731 alunos com kits alimentação, sendo custeado com 58.861,78 (cinquenta e oito mil, oitocentos e sessenta e um reais, com setenta e oito centavos) do PNAES, mais RAP 2019 PNAES de R\$ 51.030,22 (cinquenta e um mil com trinta reais e vinte e dois reais), sendo que 551 kits alimentação foram custeados com orçamento do PNAE no valor de 117.102,68 (cento e dezessete mil, cento e dois reais, com sessenta e oito centavos).

Em relação aos auxílios no ano de 2020, foram um total de 217 entre emergencial, eventual e digital, sendo pago com orçamento do PNAEs no valor de 240.760,00 (duzentos e quarenta mil setecentos e sessenta reais). Ainda ocorreram investimentos em alimentação, agricultura, serviços de terceiros, instrutores PCDs, EPIs COVID, nesse caso, proveniente dos 5% da 20 RL no valor de R\$ 278.750,15 (duzentos e setenta e oito mil setecentos e cinquenta reais com quinze centavos).

Diante do contexto de Pandemia da Covid-19, o Instituto Federal Farroupilha adotou o ensino remoto para seguir as recomendações de distanciamento social, a partir de março de 2020, na busca de atender todos os alunos nas diferentes formas e modalidade de ensino ofertas dentro da Instituição desde o ensino integrado até a educação superior. Dessa forma, emergiram para substituir as atividades acadêmicas presenciais, meios e tecnologias de informação e comunicação, para atender ao ensino remoto, necessitando de adequações e novas diretrizes e orientações específicas. Consoante a isso foram expedidos atos normativos Nacionais – Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, em que são estabelecidas as normas educacionais excepcionais para o estado de calamidade pública que é reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 e dessa forma altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR, 2021, on-line)

Em tempo, acrescenta-se que a Pandemia da Covid-19, trata-se de um vírus que afetou toda a população mundial, sendo detectado a primeira vez na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, por ter causado várias pneumonias. Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS), recebeu o alerta, e em 07 de janeiro de 2020,

houve a identificação do vírus, o chamado coronavírus - COVID-1 - é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, estava afetando humanos, e que já estava havia se espalhado por todo o mundo. Desde 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou o surto do novo coronavírus, sendo uma emergência de saúde pública de importância internacional de mais alto nível. Já foram identificados até o momento sete tipos de vírus em humanos. No mundo foram detectados casos de – 270.783.891 (duzentos e setenta milhões, setecentos e oitenta e três mil, oitocentos e noventa e uma) pessoas e 5.312.314 (Cinco milhões trezentos e doze mil pessoas, trezentos e quatorze) morreram. Foram infectados 22.177.059 e já morreram do Coronavírus no Brasil 616.457- (seiscentos e dezesseis mil, quatrocentos e cinquenta e sete) pessoas. No caso do Rio grande do Sul foram 1.497.889 (um milhão quatrocentos e noventa e sete oitocentos e oitenta e nove) casos e um total de 36.262 (trinta e seis mil duzentos e sessenta) pessoas que morreram em decorrência do vírus<sup>15</sup>s (PAHO.ORG, 2021, on-line); (UNIVERSIDADE JOHNS HOPKINS, 2021, on-line).

Relativo à Pandemia da COVID-19 no Ministério da Educação foram emitidas 11 portarias, começando pela de nº 343, de 17 de março de 2020 até a de número 1.096, de 30 de dezembro de 2020, em que na primeira foi estipulada a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais e enquanto perdura-se a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. A última portaria emitida pelo MEC, dentre outros temas relacionados, dispõe sobre o retorno das aulas presenciais (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR, 2021, on-line).

No que se refere ao Conselho Nacional em Educação foram emitidos dez pareceres desde 28 de abril de 2020, até 05 de agosto de 2021, reorganizando o calendário escolar, cômputo de atividades não presenciais, as orientações de atendimento ao público, educacionais para realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto de pandemia, dentre outras orientações (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR, 2021, on-line).

Em relação ao IFFar, está em vigor a Resolução Consup nº 32/2021, que aprova atividades acadêmicas e administrativas de forma exclusivamente remota no IFFar, além da 37 que altera e acrescenta dispositivos à 32/2021, assim como o protocolo pedagógico. Também são mais 18 resoluções do Conselho superior, mais seis portarias, 3 instruções normativas emitidas pela Reitoria do IFFar. Além de outros documentos institucionais orientando para realização e registro de atividades remotas, plano de contingência, diretrizes pedagógicas para o ensino remoto, inclusive estágios remotos, dentre outros (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR, 2021, on-line).

---

<sup>15</sup> Trabalho de pesquisa sendo finalizado em 14 de dezembro de 2021, referente aos dados COVID).

No tocante à assistência estudantil foram emitidos Pareceres do Comitê Assessor de Ensino (CAEN) num total de nove, em que são apresentadas orientações para todas as atividades referentes aos educandos (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR, 2021, on-line).

<sup>16</sup>Quanto ao retorno das atividades presenciais integrais foi aprovado em 09 de dezembro de 2021, pelo CODIR, e em 17 de dezembro de 2021 pelo Consup, assim a partir de 1º de fevereiro de 2022 os servidores retomam suas atividades presenciais. Desse mesmo modo, a retomada em relação aos discentes estão previstas para 16 fevereiro, data de início das aulas pelo calendário acadêmico (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR, 202, on-line).

As políticas institucionais são políticas de ensino, de pesquisa, de empreendedorismo e de inovação, de extensão, de atendimento ao discente, do programa de permanência e êxito, de acompanhamento de egressos, e de mobilidade acadêmica. A assistência estudantil está dentro da política de atendimento ao discente assim como o apoio didático-pedagógico ao estudante, atividades de nivelamento, atendimento pedagógico, psicológico e social, do mesmo que a educação inclusiva (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR, 2021, on-line).

No que diz respeito ao programa de permanência e êxito - PPE, por exemplo, tem-se como objetivos consolidar e ampliar a excelência da promoção de vagas da EBPTT, socializar as causas da evasão e retenção com a Rede Federal, propor e assessorar ações específicas para minimizar os fatores preponderantes no processo de evasão ou retenção, atuar de forma preventiva, e instigar o sentimento de pertencimento à Instituição, de forma a consolidar a identidade institucional (BRASIL/MEC/IFFAR/PPE, 2015).

No que se refere ao PPE, está em vigor o último planejamento estratégico 2018-2020, em que se estabeleceu um planejamento setorial para ponderar as especificidades de cada curso, sob a responsabilidade de coordenadores de cursos, assessoria de comissão local do PPE, e demais setores de apoio. Estipulou-se como prioridades estratégicas:

Quadro 13 - Assistência Estudantil – PPE 2018-2020

<b>Foco</b>	<b>Causas de evasão/retenção</b>	<b>Estratégias</b>
<b>Instituição</b>	Falta de uma cultura institucional de atenção à permanência e êxito	I - Consolidar cultura institucional de atenção à permanência e ao êxito
<b>Estudante</b>	Dificuldade de adaptação à vida escolar / acadêmica Deficiência da organização para os estudos Dificuldade de aprendizagem Formação escolar anterior deficitária	II - Desenvolver projetos de acolhimento e acompanhamento dos estudantes III - Garantir ações de assistência e inclusão necessárias para a permanência dos estudantes IV - Desenvolver projetos visando à organização da atividade estudantil e à identificação do estudante com o curso
<b>Servidores</b>	Falta de Formação continuada dos servidores	V - Contemplar questões de permanência e êxito no programa Institucional de formação continuada dos servidores

<sup>16</sup> Acrescenta-se que as pesquisas de dados foram finalizadas nos meses de novembro e dezembro de 2021.

	Dificuldade com metodologias adotadas pelos professores	
--	---	--

Fonte: IFFAR/PPE, (2018/2020, [p. 02])

Consoante ao já abordado para auxiliar na operacionalização da Política de Educação Inclusiva, o *Campus* Santa Rosa conta com a Coordenação de Ações Inclusivas (CAI), que abarca os seguintes Núcleos: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS). Há também, na Reitoria, o Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático/pedagógicos – NEAMA do IFFar, que tem como objetivo principal o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos acessíveis (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR/SR - PPC MECATRÔNICA, 2021, p. 18).

A forma de ingresso para os discentes nos anos 2021 e 2022, devido à Pandemia da COVID-19, especialmente ensino médio integrado ocorreram por meio de sorteio, o que não ocorria nos outros anos (BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR, 202, on-line).

Em sequência, no intuito de evidenciar o orçamento despendido para a estruturação da infraestrutura física, e ainda os recursos destinados ao *Campus* Santa Rosa para o funcionamento ao longo dos anos, segue-se a análise com os investimentos orçamentários despendidos com o *Campus*.

#### 4.2.3 Do Investimento Orçamentário no IFFar - *Campus* Santa Rosa

A condução das fases de implementação e execução das políticas públicas, tornou-se uma tarefa complexa para os gestores necessitando um excelente planejamento dos investimentos orçamentários, da estrutura administrativa, dos recursos humanos canalizando de acordo com as demandas para a concretização no trabalho diário. Dessa forma, Saravia aponta a importância da: “A implementação, constituída pelo planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar uma política” (SARAVIA 2006, p. 34).

Os investimentos orçamentários são de suma importância para que as políticas públicas se efetivem. Consoante, somente por meio de uma legislação consistente, pautada em um projeto de investimento público, não meramente programa de Governo e sim de Estado (definições efetuadas no primeiro capítulo) realizáveis a longo prazo com equilíbrio e constância se resultar em políticas públicas, neste caso, sociais educacionais promotoras de

desenvolvimento e inclusão social, desencadeando em ações que realmente possibilitem a emancipação de sujeitos e mudanças em suas realidades.

Por meio da Constituição Federal de 1988, ampliou-se a descentralização político-administrativa por meio da repartição de competências entre os entes federados – União, Estados e Municípios, da mesma forma o processo orçamentário, sendo estabelecida a sua obrigatoriedade na Carta Magna nos artigos 165 a 169, definido no capítulo II - das finanças públicas, na seção II - dos orçamentos, ou seja, constituindo o sistema orçamentário brasileiro, estipulando metodologias para planejamento, orçamento e gestão pública (BRASIL, 1988)

Como forma de organização a Constitucional Federal de 1988, estipulou o planejamento dos entes públicos federal, estadual e municipal, na seção “Dos Orçamentos”: o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA) (conceitos já foram explanados no primeiro capítulo), sendo leis de iniciativa do Poder Executivo. Ele tem a incumbência de regular o planejamento e o orçamento, sendo que no âmbito de cada ente os instrumentos de planejamento são elaborados, sendo incumbência da união o envio ao Congresso Nacional para aprovação, conforme abaixo:

Art. 84 - Compete privativamente ao Presidente da República:  
XXIII - enviar ao Congresso Nacional o plano plurianual, o projeto de lei de diretrizes orçamentárias e as propostas de orçamento previstos nesta Constituição; (BRASIL, 1988).

Essas leis orçamentárias são distintas, mas vinculadas, de forma articulada para permitir um planejamento estrutural das todas as ações governamentais, efetuadas por meio de um ciclo de planejamento, discussão, aprovação, execução e controle. Nos três instrumentos de planejamento - PPA, LDO, LOA - deverão constar os orçamentos e/ou diretrizes para os órgãos da administração pública, incluídos os da administração indireta, por meio de um conjunto de elementos de planos, programas e ações, sendo o cerne para as definições de alocação de recursos. Essas peças são compiladas no Ministério da Economia, por intermédio da Secretaria Especial da Fazenda, integrante da Secretaria de Orçamento Federal (SOF), em que as propostas são juntadas e após são enviadas ao executivo que deverá enviar a proposta no prazo fixado na Constituição Federal de 1988 para o poder Legislativo e no caso de não envio deverá ser utilizada a proposta de Lei de Orçamento vigente (BRASIL, 1988); (BRASIL, 1964, art. 32).

As despesas são classificadas por categoria econômica, e as de capital são as utilizadas para aquisições de bens patrimoniais e investimentos em: obras, móveis, livros e diversas instalações e acréscimos. Já em relação às dotações orçamentárias para compra de insumos, manutenções em geral, serviços, bolsas, necessidades de conservação e inclusive gastos para

funcionamento das unidades, tem-se as despesas de custeio, conforme estipulados nos artigos 12 e 13 da Lei 4.320/64 (BRASIL, 1964, art. 12 e 13).

Conforme já abordado no capítulo 01, com autores como Dermeval Saviani, Florestan Fernandes, e Gaudêncio Frigotto, a educação trata-se de um processo constante social, econômico, científico, político e cultural. Em verdade, os investimentos orçamentários despendidos com educação dependem do projeto societário do País no momento vigente, de acordo com as concepções ideológicas de quem está no poder. Para materialização de uma educação de qualidade torna-se necessário: infraestrutura física com laboratórios, material pedagógico, corpo docente, servidores técnicos-administrativos, serviços e pessoal de apoio qualificados, dentre outros de acordo com o foco de cada instituição.

Consoante ao exposto, abordaremos a seguir como forma de evidenciar os recursos orçamentários destinados ao *Campus Santa Rosa*, tanto investimentos de capital (relatório de obras e instalações), como de custeio (matriz orçamentária), desde o início das atividades, conjuntamente com a evolução de alunos, e de despesas.

Tabela 34 - IFFar- *Campus Santa Rosa* – Evolução de Alunos e Matriz Orçamentária

IFFar- <i>Campus Santa Rosa</i> – evolução de alunos e matriz orçamentária			
Ano Base	Quantidade de alunos Presenciais	Quantidade de alunos EAD	Matriz Orçamentária
2010	304	0	<sup>17</sup> R\$ 831.490,75
2011	268	0	R\$ 1.053.450,97
2012	310	111	R\$ 2.000.200,99
2013	312	319	R\$ 2.474.740,00
2014	727	986	R\$ 2.856.000,00
2015	868	1167	R\$ 2.777.000,00
2016	921	1331	R\$ 2.456.000,00
2017	1123	1489	R\$ 2.067.000,00
2018	1099	1272	R\$ 2.412.059,00
2019	953	1053	R\$ 2.598.088,97
2020	894	299	R\$ 2.481.987,00
Total	<b>7.779</b>	<b>8027</b>	<b>R\$ 24.008.017,68</b>

Fonte: IFFAR-SR (2021), BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR (2021, on-line)

Assim sendo, de 2010 a 2020 o *Campus Santa Rosa* recebeu em alunos presenciais 7.779, e EaD 8.027, perfazendo um total 15.806 ao longo desse período. Ao se analisarem os

<sup>17</sup> A matriz orçamentária do *Campus Santa Rosa* foi calculada com base nos dados disponíveis junto ao site do IFFAR, somando as naturezas de despesas a cada ano.



<b>Apoio Administrativo</b>	R\$ 26.623,34	R\$ 49.461,38	R\$ 31.209,68	R\$ 77.691,58	R\$ 184.453,24	R\$ 170.334,58
<b>5 % da ação 20 URL</b>	---	---	---	R\$ 110.143,86	R\$ 110.143,86	R\$ 123.033,77

Fonte: IFFAR-SR (2021), BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR (2021, on-line)

Tabela 36 - IFFar- *Campus* Santa Rosa - Evolução das maiores despesas de 2016-2020

<b>IFFar- <i>Campus</i> Santa Rosa – evolução das maiores despesas de 2016-2020</b>					
<b>Ano Base</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
<b>Energia elétrica</b>	R\$ 203.507,37	R\$ 257.598,98	R\$ 290.495,86	R\$ 260.414,62	R\$ 186.208,14
<b>Limpeza</b>	R\$ 617.527,27	R\$ 500.951,19	R\$ 544.868,18	R\$ 482.121,01	R\$ 592.983,66
<b>Vigilância</b>	R\$ 193.746,60	R\$ 239.856,28	R\$ 242.809,87	R\$ 250.148,51	R\$ 325.619,05
<b>Apoio Administrativo</b>	R\$ 191.531,10	R\$ 166.725,56	R\$ 181.970,27	R\$ 208.813,88	R\$ 273.594,49
<b>5 % da ação 20 URL</b>	R\$ 484.000,00	Não identificado	R\$ 114.587,89	R\$ 61.969,66	R\$ 278.750,15

Fonte: IFFAR-SR (2021), BRASIL/MEC/SETEC/IFFAR (2021, on-line)

Acrescenta-se que esses valores são parte dos dados de valores orçamentários, apresentados na tabela de nº 36, referente à matriz orçamentária apresentada juntamente com o quantitativo de alunos, o que compõe a média geral de custo aluno efetuada. Ocorre que aqui estão discriminados os gastos de maior volume nos *Campi* como forma de demonstrar onde são utilizados os orçamentos com educação. Do mesmo modo estão expostos aqui os valores retirados do custeio dos *Campi* para ajudar na manutenção das despesas da assistência estudantil (5 % da ação 20 URL).

Para que tenhamos uma educação de qualidade necessitamos elementos essenciais na estrutura física das instituições de ensino, apontamos abaixo o investimento no decorrer dos anos no IFFar - *Campus* Santa Rosa:

Tabela 37 - IFFar- *Campus* Santa Rosa – Relatório de Obras e Instalações

<b>IFFar- <i>Campus</i> Santa Rosa – relatório de obras e instalações</b>		
<b>Prédios de salas de aulas e administrativo</b>	<b>Período</b>	<b>Valor</b>
Prédio Administrativo 1ª etapa – UNED	15/09/2008 a 15/11/2008	R\$ 870.006,34
Prédio Administrativo 2ª etapa – UNED	15/11/2008 a 15/05/2009	R\$ 774.940,72

Bloco de Laboratório de móveis e edificações	10/04/2010 a 07/09/2010	R\$ 472.800,00
Prédio de Refeitório	06/01/2012 a 02/07/2013	R\$ 1.721.013,14
Guarita	06/01/2012 a 24/07/2012	R\$ 268.371,02
Salas de aulas 1ª etapa – UNED	04/07/2008 a 29/08/2008	R\$ 666.526,97
Salas de aulas 2ª etapa – UNED	01/09/2008 a 03/03/2009	R\$ 534.182,41
Prédio de eletromecânica	10/12/2012 a 03/02/2014	R\$ 2.371.917,21
Prédio de salas de aulas e passarela	20/10/2011 a 16/06/2012	R\$ 2.623.222,86
Prédio da Biblioteca	13/01/2014 a 02/12/2015	R\$ 2.623.164,42
Ginásio poliesportivo	04/11/2010 a 18/10/2011	R\$ 1.560.260,53
		<b>Total R\$ 14.486.405,62</b>

Fonte: <sup>18</sup>SIMEC (2021)

Tabela 38 - IFFar- *Campus* Santa Rosa – Relatório de Obras e Instalações

<b>IFFar- <i>Campus</i> Santa Rosa – relatório de obras e instalações</b>		
Instalações Elétricas, hidráulicas, incêndio	Período	Valor
Cabine de medição de energia elétrica	30/06/2009 a 28/08/2009	R\$ 11.449,65
Construção da Rede Elétrica	17/08/2009 a 17/02/2010	R\$ 472.800,00
Urbanização UNED	22/04/2009 a 22/07/2009	R\$ 323.000,00
Construção e Expansão da Rede Elétrica	11/01/2016 a 09/08/2016	R\$ 537.795,32
Sistema de abastecimento de água e prevenção de incêndio	26/01/2010 a 17/08/2010	R\$ 493.920,00
		<b>Total R\$ 1.838.964,97</b>

Fonte: SIMEC (2021)

O *Campus* Santa Rosa começou a ser construído em 2008 e dessa forma, era definida para fins orçamentários de UNED (unidade de execução descentralizada), pois somente recebeu autorização para funcionamento em fevereiro de 2010. Dessa forma, as todas as movimentações orçamentárias são executadas dentro de outras unidades de gestão, no caso do *Campus* Santa Rosa eram efetuadas as movimentações orçamentárias e financeiras pelo *Campus* São Vicente do Sul.

<sup>18</sup> Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle de Obras do Ministério da Educação (simec.mec.gov.br). Acrescenta-se que a planilha com dados para serem extraídos e trabalhados foi fornecida pelo Diretor de Administração do *Campus* Santa Rosa, Magnus Jaime Scheffler.

Consoante ao discriminado nas tabelas nº 37 e 38, foram utilizados R\$ 16.325.370,59 de acordo com os dados extraídos do SIMEC em obras e instalações, formando uma estrutura física com prédios de salas de aulas, laboratórios, refeitório, ginásio poliesportivo, guarita, biblioteca, para proporcionar aos discentes uma formação educacional de qualidade com condições, inclusive nutricionais, pautado na importância da educação como instrumento de transformação de vidas e da sociedade.

Pondera-se que todo investimento efetuado em obras e instalações no *Campus* Santa Rosa pelo menos 3% do valor investido é retido na fonte para a Prefeitura Municipal de Santa Rosa, referente a ISS- Imposto sobre serviços de qualquer natureza (Lei Complementar nº 116, de 31 de julho de 2003), o que pode ter sido investido em obras e investimentos no Município, de acordo com as escolhas efetuadas pelo Executivo Municipal (BRASIL, 2003).

Também se acrescentar em consonância ao exposto os servidores e terceirizados que foram sendo contratados para atuarem junto ao *Campus* e à vista disso, investiram e investem seus ganhos na cidade e região. Desse mesmo modo, não se efetuou um levantamento específico, mas todas as obras efetuadas houve contratações de trabalhadores da cidade e região para o feitiço delas.

Congruente ao exposto até o momento, procura-se de forma sintética apontar pretensos impactos e contribuições que o IFFar- *Campus* Santa Rosa no decorrer dos anos possa ter proporcionado para a cidade e região de abrangência.

#### 4.3 DESENVOLVIMENTO REGIONAL - IMPACTOS, CONTRIBUIÇÕES DO IFFAR – *CAMPUS* SANTA ROSA

O processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, ocorreu com o intuito de democratizar e interiorizar o ensino para cidades e regiões distantes dos grandes centros, dando mais oportunidades para as pessoas em termos de educação. O Governo Federal assumiu seu papel de mantenedor e organizador da educação, regulando o sistema nacional de educação. Com a reestruturação da Rede Federal, reforçou seu papel de criar, promover e estimular a educação no País, levando-a as mais diferentes regiões.

Isto posto em consonância com o PDE-2007, em que propunha uma escola técnica em cada cidade polo no País e, o atendimento de mais de 180 mil estudantes, abordado de forma breve no segundo capítulo, criaram-se diversos instrumentos e ações conjuntas para o entes federados, promovendo um compromisso com a educação por meio de metas e com a criação

de novas Universidades e Institutos Federais para suprir as lacunas educacionais históricas do Brasil. Alvitavam uma expansão de forma integrada, a interiorização por meio da regionalização e a produção de uma educação sistêmica, em que se estabelecia um processo educativo e investigativo, buscando fortalecer os arranjos produtivos locais, juntamente com a formação docente, com o ensino para as ciências, com a formação pedagógica, incluindo as demandas de formação para a educação básica.

Atualmente a Rede Federal, está formada por 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e o Colégio Pedro II, dessa forma integrando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com 654 *Campi*, e mais de um milhão e 500 mil matrículas, com cerca de 80 mil servidores (professores e técnico-administrativos) (CONIF/2021, on-line); (PNP, 2021, on-line).

A Rede Federal em 2017 possuía 643 unidades, 11.264 cursos, um total de 1.031.798 matrículas, com 371.438 ingressantes, concluintes 230.674, vagas 480.421, e inscritos 1.925.412. Desse montante 1,56% eram de básico propedêutico, 14,73% de qualificação profissional – Cursos FIC, cursos técnicos 54,67 %, de graduação 25,31 % e de pós-graduação 3,73 %. Os dados foram pesquisados por matrículas, por nível e tipo de curso. Desse montante o Instituto Federal Farroupilha possuía 11 unidades, 167 cursos, sendo de matrículas 13.278, de ingressantes 4.874, de concluintes 3.057, de vagas 5.319, de inscritos 21.014. Em se tratando do *Campus* Santa Rosa são: 19 cursos, 1529 matrículas de alunos, de ingressantes 511, de concluintes 511, vagas 519 e inscritos 3.336 (<sup>19</sup>PNP/2018, 202, on-line).

Em relação ao ano de 2018, a Rede Federal possuía 647 unidades, 11.766 cursos, 964.593 matrículas, 373.916 de ingressantes, de concluintes 180.671, de vagas 437.614, e inscritos 1.822.510. Desse montante, 1,59% eram de básico propedêutico, 12,70 de qualificação profissional – Cursos FIC, cursos técnicos 51,91 %, de graduação 29,54 % e de pós-graduação 4,26 %, os dados foram pesquisados por matrículas, por nível e tipo de curso. Desses dados levantados, o Instituto Federal Farroupilha possuía 11 unidades, 171 cursos, matrículas 14.859, ingressantes 7.085, 4.629 concluintes, vagas 7.769, inscritos 21.244. Em relação ao *Campus* Santa Rosa – eram 34 cursos, 2.429 matrículas, ingressantes um total de 1.603, concluintes 1.436, vagas 1.955 e inscritos 4.045 (PNP/2019, 2021, on-line).

Ainda em 2019, a RFEPCT contava com 653 unidades, 10.888 cursos, 1.023.303 matrículas, 443.682 ingressantes, de concluintes 203.612, em relação as vagas 496.333, e

---

<sup>19</sup> A Plataforma Nilo Peçanha foi criada em 2017 como um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas da Rede Federal. Reúne informações sobre as unidades que a compõem, cursos, corpo docente, discente e técnico-administrativo, além de dados financeiros (BRASIL/MEC/SETEC, 2021)

inscritos 2.011.411. Desse montante, 1,40 % eram de básico propedêutico, 18,01 de qualificação profissional – Cursos FIC, cursos técnicos 46,93 %, de graduação 28,52 % e de pós-graduação 5,14 %, dados pesquisados por matrículas por nível e tipo de curso. Desse montante o Instituto Federal Farroupilha possuía 11 unidades, total de 173 cursos, matrículas 13.440, ingressantes 5.361, concluintes 2086, em vagas 5.512, de inscritos 18.142. O *Campus* Santa Rosa – IFFar contava com 29 cursos, 1.487 matrículas, ingressantes 670, concluintes 413, vagas 694 e inscritos 2.757 (PNP/2020, 2021, on-line).

Por fim a Rede Federal em 2020, segundo relatório da Plataforma Nilo Peçanha possuía: 10.878 cursos, 1.507.476 matrículas, 861.029 ingressantes, concluintes 545.317, vagas 898.787, e inscritos 2.292.913. Desse montante 0,91 % eram de básico propedêutico, 45,08 de qualificação profissional – Cursos FIC, Cursos técnicos 30,68 %, de graduação 20,05% e de pós-graduação 3,28%, dados pesquisados por matrículas por nível e tipo de curso.

No que concerne ao Instituto Federal Farroupilha contava com 11 unidades, 184 cursos, matrículas 17.123, ingressantes 8.098, 2.825 concluintes, vagas 8.178, inscritos 30.827. Em relação ao *Campus* Santa Rosa são: 21 cursos, 1.909 matrículas, ingressantes 1.108, concluintes 714, vagas 1.128 e inscritos 4.102 (PNP/2021, 202, on-line).

Isto posto ao se verificar os dados referentes aos 21 cursos ofertados pelo IFFar- *Campus* Santa Rosa desde o início de suas atividades, por meio de 5 eixos tecnológicos, o ingresso de mais de 15 mil alunos, seja na forma presencial ou o ensino a distância, do ensino médio integrado até a pós-graduação, percebe-se a busca de cumprir os fundamentos estruturantes dos IFs explicitado no segundo capítulo para os quais foram criados.

No que se refere à verticalidade, visualiza-se o cumprimento por meio de diferentes níveis e modalidades ofertadas, construindo uma singularidade educacional, através dos cursos desde o ensino médio integrado até a pós-graduação. Em relação à transversalidade, difunde-se pelo trabalho realizado por intermédio do ensino, da pesquisa e da extensão organizando a educação EPT por eixos tecnológicos possibilitando itinerários formativos flexíveis, propondo na formação dos educandos conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos. Corroborando com o exposto estão os cursos oferecidos pelo *Campus* Santa Rosa apresentados neste capítulo de 2010 a 2021, e ainda listados os atuais de todo o IFFar, ao final do segundo capítulo.

Por fim, o compromisso com a territorialidade concretizada por meio do desenvolvimento da atuação em sua área de abrangência no que se refere a análise e percepção das questões local e regional, mantendo diálogos com os atores pertencentes ao território onde está instalado, valorizando as potencialidades das regiões envolvidas. Neste caso, observa-se

pelos dados apresentados pela cidade onde está instalado o *Campus* e a região de vinculação dos cursos trabalhados diretamente com as potencialidades locais e regionais.

Consoante ao exposto, verifica-se a escolha dos cursos oferecidos para a comunidade em geral, podendo citar como exemplo o Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo – a cidade de Santa Rosa possui grandes empresas vinculadas à construção civil que atendem ao mercado em todo o Estado. O Técnico Integrado em Móveis – dentre as cidades de abrangência do *Campus* Santa Rosa podemos citar como exemplo, Três de Maio, Santo Cristo, e São José do Inhacorá em que são pujantes no setor moveleiro, com fabricação e venda de móveis para a Região, Estado e o País. Ainda em tempo, os cursos relacionados ao setor metal mecânico como o Técnico em eletromecânica subsequente e o que irá começar em 2022, Técnico Integrado em Mecatrônica.

Nesse mesmo sentido, observa-se o cumprimento da lei de criação da Rede Federal, especialmente no que se refere aos artigos 6º a 8º, em que se pode mencionar como exemplos a oferta formativa para os arranjos produtivos, sociais, e culturais locais, caracterizado na escolha dos cursos conforme já mencionado anteriormente, como os de licenciaturas e a formação pedagógica para docentes. Os cursos superiores tecnólogos para formação de profissionais, os bacharelados e engenharias. Ainda, os cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, o oferecimento de vagas nos níveis médio preferencialmente os cursos integrados, os cursos PROEJA e FIC. Nesse mesmo liame, o cumprimento da oferta de pelo menos 50 % das vagas para cursos de nível médio e educação de jovens e adultos e de 20% para cursos de licenciaturas. Todas essas prerrogativas estão comprovadas no terceiro capítulo por meio de tabelas em que se demonstra todos os cursos ofertados, vagas e demais informações filtradas de 2010 a 2021.

Consoante ao Município de Santa Rosa, depreende-se uma série de informações como o surgimento por meio do grupo indígena Tapes, a catequização por espanhóis jesuítas, o loteamento da área por meio de assentamentos, a formação étnica variada de diferentes grupos, como: caboclos, negros, alemães, italianos. Essas informações denotam a população existente hoje na cidade e região; convergindo hoje em uma cidade de aproximadamente 73 mil 882 habitantes, com 8 bairros e 42 vilas, localizada no Estado do Rio grande do Sul na mesorregião do noroeste rio-grandense.

A economia do Município de Santa Rosa é sustentada por muitos pilares econômicos tendo destaque na agropecuária, especialmente no rebanho bovino e na bacia leiteira, assim como na suinocultura e na matéria-prima para diversas agroindústrias, além do mais possui destaque na produção da soja, sendo considerado o berço nacional. Tornou-se um modelo de

segmento industrial com um polo metal mecânico pujante, com fabricação de peças, máquina e implementos agrícolas como colheitadeiras, com mais de 60% da produção nacional. Há também grande produtividade no setor primário em que muitos produtos são beneficiados nas localidades, E, ainda, se destaca a grande representatividade de empresas de construção civil instaladas na cidade, e como todos esses aspectos estão demonstrados pelo IFFar – *Campus Santa Rosa* na diversidade de cursos e o trabalho desenvolvido por intermédio dos 5 eixos tecnológicos na busca de suprir as necessidades educacionais do Município.

Desse mesmo modo, o Município possui um PIB per capita com ano base 2018, de R\$ 41.100,58, em que ficaria em 29º no Estado, considerado um desempenho muito bom, salienta-se um crescimento constante desde 2010 (ano base inicial dos dados desse estudo). O mesmo ocorre com o IDHM, ano base 2010, em que alcança 0,769, considerado um bom desempenho. Mas em relação a trabalho e rendimento há uma grande necessidade de melhora, em termos de esgotamento sanitário e urbanização, adequados.

No que concerne à educação do Município de Santa Rosa a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, ano base 2010, já era de 98,6 %, o IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Pública de 2019 chega a 6,5, e nos anos finais 4,8. O número de estabelecimentos de ensino fundamental são 33, de ensino médio são 13, e superior e a distância 08 - constantes no quadro nº 05, salienta-se que os estabelecimentos podem atuar em diferentes níveis de ensino.

Em relação às avaliações de ensino fundamental e médio – IDEB – quanto ao desempenho dos alunos percebe-se no ensino fundamental uma melhoria visível de 2009 a 2019 de aproximadamente 20%, isso referente aos anos iniciais. No que se refere aos anos finais do ensino fundamental, as notas provenientes do IDEB permaneceram praticamente as mesmas. Em relação ao ensino médio oferecido nos âmbitos Federal e Estadual, a pública em geral melhorou, mas ainda continua com uma avaliação abaixo da considerada para países desenvolvidos (no mínimo 6). Acrescenta-se que nas duas avaliações utilizadas (2017 e 2019) o IFFar *Campus Santa Rosa* manteve a média 6,7, o que coloca o ensino praticado na Instituição em patamares de países de primeiro mundo. Reforçando o explanado, temos as taxas de aprovação com todas as médias superiores a 9,2, e proficiência média superior a 332 e 374 pontos e padronizadas de 6,5 e 7,4 respectivamente de matemática e língua portuguesa, o que se considera um excelente desempenho igualmente.

Relativamente à região de abrangência do *Campus Santa Rosa* composta de treze Municípios do Noroeste do RS: Alecrim, Cândido Godói, Independência, Novo Machado, Porto Lucena, Porto Mauá, Porto Vera Cruz, Santa Rosa, Santo Cristo, São José do Inhacorá,

Três de Maio, Tucunduva e Tuparendi. Têm uma grande disparidade em vários fatores. Relacionado a PIB per capita com base em dados da FEE, que varia de R\$ 18.159,02 no Município de Alecrim, a São José do Inhacorá com R\$ 45.716,07; relacionado ao quantitativo populacional em que Porto Vera Cruz tem 1.626 habitantes, e Santa Rosa com 78.379 habitantes, sendo que somente 3 municípios tem mais de 10 mil habitantes. A taxa de expectativa de vida ao nascer é muito boa, todos acima dos 70 anos, já em relação à taxa de analfabetismo, mesmo tendo como ano base 2010, em muitos municípios é alta, chegando a 8,63 % como de Porto Lucena que tem pouco mais de 5 mil habitantes.

Prosseguindo com análise de dados dos 13 Municípios acima, com base em índices FIRJAN de 2010 a 2016 (ANEXO I, tabelas de nº 39 a 51), os quais são assentadas em informações (educação, saúde, emprego e renda) usadas como cerne para o IDH. Ao se perceber os dados referentes a Santa Rosa vê-se que a educação passou de 0,7812 em 2010 para 0,9030 em 2016, tendo um índice de alta performance. Semelhante situação, ocorre no município em relação à saúde que em verdade já possuía índices muito bons, em 2010 já possuía 0,8836 passando a ter 0,9058. Já em relação a emprego e renda em 2010 tinha índices de 0,8334 e caiu para 0,7472, perdendo em percentagens mais de 12%. Percebe-se dessa forma, que o Município de Santa Rosa, mesmo tendo uma crescente constante de PIB Per capita, conforme já explicitado, não ocorreu uma crescente em relação a emprego e renda, quanto mais uma estabilidade, ocorreu uma perda, denota-se que houve crescimento de riqueza, mas não de distribuição.

Ao se observar por áreas de desenvolvimento, no que concerne à educação, todos os Municípios da região de abrangência do IFFar- *Campus* Santa Rosa, melhoraram seus índices variando de 10 % de aumento a 28 %. Atualmente estão com alto desenvolvimento educacional: Santa Rosa, Alecrim, Cândido Godói, Porto Lucena, Porto Mauá, Santo Cristo, São José do Inhacorá, Três de Maio, Tucunduva e Tuparendi.

Em relação à saúde com índices acima de 9, Santa Rosa, Independência, Novo Machado, São José do Inhacorá, Três de Maio; desses municípios o que mais cresceu no período foi Novo Machado de 0,6432 em 2010 para 0,9037 em 2016. Há também Municípios que pioraram seus números como: Tuparendi, Tucunduva, Porto Mauá, Porto Lucena, Cândido Godói, e Alecrim.

Em referência a emprego e renda, melhoraram somente: Cândido Godói, Santo Cristo, São José do Inhacorá. Há cidades como Alecrim com índice de 0,3581, Novo Machado em 0,3241, Porto Lucena 0,3491, Porto Vera Cruz 0,3102. Dessa forma, todos os Municípios da região estão com índices nesse liame, entre baixo desenvolvimento e regular, todos necessitam atenção por parte do poder público nesse aspecto.

Denota-se, consoante ao exposto, ao IFFar uma parcela de contribuição em relação a essa melhoria educacional, levando-se em conta que a instituição atende apenas uma parcela da comunidade regional, pois possui em média 1200 vagas disponíveis em seus cursos regulares por ano, mas do mesmo modo não se pode deixar de assinalar que ao atender mais de 15 mil alunos, no decorrer dos anos, levou educação pública, gratuita e de qualidade, se comparado ao quantitativo populacional de muitos municípios a cidades inteiras da região. Depreende-se do abordado que mesmo com a melhoria educacional com índices de primeiro mundo, a saúde melhorando um pouco e a PIB Per capita em geral foi boa na maioria dos 13 Municípios, não houve a mesma melhoria em relação ao emprego e renda. Obviamente são dados coletados para se ter uma visão geral dos Municípios e que para conclusões mais exatas, torna-se necessário um estudo mais aprofundado da economia, das culturas e das condições econômicas, populacionais, demográficas, dentre outras para se chegar a denominadores.

O IFFar – *Campus* Santa Rosa começou a ser construído conforme demonstra relatório das obras efetuadas do mesmo em 2008 (tabelas nº 37 e 38 ) na fase II da expansão da Rede Federal dentro de 9,3 ha, passando a atender educandos a partir de 2010, sendo construída uma estrutura de alto nível com laboratórios técnicos com equipamentos de última geração - laboratório de móveis e edificações, prédio de eletromecânica, com 2 prédios de salas de aulas, 1 prédio administrativo, 1 refeitório, 1 ginásio poliesportivo, 1 guarita, 1 biblioteca, com investimentos de pelo menos R\$ 16.325.370,59 ao longo os anos (anexo III).

Perfazendo um total de 10.490,21 m<sup>2</sup> de área construída e de pavimentação 4.819,40 m<sup>2</sup>, dessa forma compondo a estrutura física junto ao *Campus* Santa Rosa – IFFar ao longo dos anos, conforme anexo II. Configurando um ambiente de trabalho e estudo posto à disposição da comunidade municipal e regional para ser utilizado por gerações. Além da estrutura física muito bem montada, cursos de excelência e com profissionais qualificados com um total de 59 docentes efetivos e 7 substitutos, mais 55 técnicos administrativos em educação conforme quadro nº 06 para desempenharem as atividades referentes aos seus cargos.

Além disso, pondera-se o retorno em ISS para Prefeitura Municipal de Santa Rosa de no mínimo R\$ 489.761,11 referente às obras, mais as retenções que são efetuadas das prestações de serviços na sede que são retidas na fonte. Além da contratação de terceirizados para execução de atividades como: limpeza, vigilância, telefonia, em que normalmente são contratados moradores do município sede ou arredores, movimentando a economia.

O planejamento orçamentário trata-se de um importante instrumento definidor de prioridades dentro do contexto brasileiro pautado na Constituição Federal de 1988, constituindo um ciclo orçamentário, curto, médio e longo prazo para os diferentes programas

governamentais provenientes das mais diversas demandas. Tratando-se de uma forma de materialização das demandas advindas das mais diversas áreas da sociedade, pois assim o dinheiro público transformado em orçamentário torna possível a concretização de necessidades da população. Por conseguinte, para se manter o funcionamento de uma Instituição de Ensino necessita-se de orçamento de custeio para cada exercício financeiro, o que é aprovado por meio da Lei Orçamentária Anual, em que cada unidade de gestão recebe sua parcela orçamentária, conforme já explicitado neste terceiro capítulo.

Consoante, há a tabela de nº 34 em que efetuamos um levantamento do quantitativo de alunos e a matriz orçamentária anual para o funcionamento da instituição de 2010 a 2020. Posteriormente, em sequência nas tabelas nº 35 e nº 36 efetuamos uma explanação dos maiores gastos com a matriz orçamentária para se demonstrar em que são aplicados os orçamentários disponibilizadas as instituições de ensino. Verificou-se, foram atendidos mais de 15 mil alunos e com um investimento orçamentário de 24 milhões de reais, nesse interstício de 11 anos.

Tratando-se dos dados coletados em relação aos cursos ofertados e quantitativo de alunos pelo IFFar – *Campus* Santa Rosa, observam-se cursos superiores nas modalidades de tecnologias, licenciaturas ou bacharelados ofertados anualmente um total de 4 cursos de graduações e mais 4 cursos em pós-graduações todos na modalidade presencial, e uma formação pedagógica a distância, atendendo no decorrer dos anos (2010 a 2021) um total de 1.611 alunos, distribuídos nos 5 eixos tecnológicos em que o *Campus* Santa Rosa atua, conforme as tabelas de nº 08 a 17. Observa-se o preenchimento de todas as vagas oferecidas anualmente e um taxa de <sup>20</sup>evasão baixa, se analisarmos os cursos na sua totalidade, ficando em torno de 10%. Os Cursos que mais contribuíram para o aumento da taxa de evasão foram as Licenciaturas em Matemática e Ciências Biológicas.

Em relação ao ensino médio (tabelas de nº 30 a 33) foram oferecidos ao longo do período pesquisado cursos de ensino médio integrado num total de 4, sendo 2 na modalidade em que os alunos encerram o ensino fundamental e já ingressam no curso e os outros 2, na modalidade PROEJA, sendo cursos ofertados para maiores de 18 anos, recebendo um total 1.074 alunos ao longo dos anos (2010 a 2021). Percebe-se que o índice de evasão do ensino médio integrado é baixíssimo nos cursos regulares para jovens de até 18 anos. Complementa-se que o ensino no Brasil é obrigatório até os 18 anos, mesmo assim, a taxa de transferência é baixíssima e ocorre o preenchimento de todas as vagas em todos os anos. O mesmo não ocorre com os cursos

---

<sup>20</sup> A taxa de evasão não está dentre os objetivos deste estudo, mas preferimos pontuar alguns contextos devido a grande diferença entre cursos de ensino médio, superiores e EAD.

ofertados na modalidade PROEJA, em que a taxa de evasão é grande, no entanto, não é o foco desta pesquisa apontar os fatores que levam a tamanha evasão.

Em relação aos cursos subsequentes de ensino médio (tabela nº 18 a 29), sendo EaD um total de 5 e presenciais 7 disponibilizados pelo *Campus* Santa Rosa, atenderam um total de 3.416 alunos, no decorrer dos anos. Nota-se assim como nas outras modalidades, o preenchimento de todas as vagas ofertadas. A taxa de evasão varia de curso para curso, mas pode ser considerada alta, especialmente em relação aos cursos à distância.

Em tempo, em uma pesquisa quantitativa realizada por Silva, Moraes, Fischer e Griboski (2020) em que efetuaram a análise sobre a importância da educação no desenvolvimento econômico do Estado de Santa Catarina, calculado a partir da GINI renda e educacional, e da RAIS, em que concluem que a desigualdade vem aumentando no Estado e que os ganhos salariais entre quem tem o ensino médio e o superior chega a 157%, com mestrado o aumento chegava a 40 % mais que os de nível superior, e Doutorado apenas 1 % a mais que o profissional com Mestrado, ressaltam que há uma concentração de trabalhadores no ensino médio (SILVA, MORAES, FISCHER E GRIBOSKI, 2020, p. 267, 276-277).

Por intermédio do atendimento prestado pela assistência estudantil perfazem os direitos conquistados pelos cidadãos ao longo dos anos juntamente com direito à educação e à profissionalização, pois o desempenho educacional em todos os níveis e modalidades se traduz no cumprimento da missão dos IFES para promover o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica, contemplando conteúdos de formação técnica e geral.

O atendimento ao educando proporcionado pela assistência estudantil através de equipe multidisciplinar articulada com os outros setores dos *Campi* busca garantir o acesso, a permanência, o êxito e a participação de seus alunos no espaço escolar com: concessão de auxílios estudantis para auxiliar na diminuição da vulnerabilidade social, da moradia estudantil, do programa de segurança alimentar e nutricional, da promoção do esporte, cultura e lazer, de atenção à saúde com atendimento médico, odontológico, psicológico, sob a perspectiva da inclusão social e a democratização do ensino.

Isto posto o *Campus* Santa Rosa possui uma equipe constituída por equipe multiprofissional formada por odontóloga, médico, técnica em enfermagem, nutricionista, psicóloga, assistente social, pedagoga e assistente de alunos que proporcionam uma diversidade de atendimentos.

No que concerne ao atendimento oportunizado pela assistência estudantil do *Campus* Santa Rosa, observou-se no período de 2013 a 2020 o seguinte: atendimentos proporcionados

pela equipe multidisciplinar em 12.318, dentre alunos alimentados temos 3.320 – pelo que depreendemos das informações são atendimentos diários em dias úteis, em relação a quantitativo de alunos que receberam auxílios estudantis 1.719, em termos de investimento orçamentário perfazem um total de R\$ 5.147.089,94.

Percebe-se uma melhoria de informações no decorrer dos anos, um esforço por parte do *Campus* em manter auxílios e especialmente alimentação dos educandos. Ressalta-se o contexto do ano 2020 em que estávamos em pandemia da Covid-19 e com o não atendimento presencial dos educandos foram entregues 551 kits alimentação e o investimento na assistência estudantil dobrou em relação a 2019, observa-se um investimento inclusive em equipamentos para bem atender os discentes em situação de vulnerabilidade.

O Projeto Multidisciplinar desenvolvido dentro das assistências estudantis junto aos IFEs, advém das concepções e diretrizes propostas para essas instituições de ensino, com base na inclusão social, construção da cidadania, na promoção do desenvolvimento humano nos aspectos biológicos, físicos, psíquicos, e de promover as interações dentro dos grupos, respeitando os fatores relacionados a cultura, a história e ao ambiente que fazem parte do dia a dia dos sujeitos, buscando auxiliar indivíduo nos seus contextos sociais. Do papel fundamental da educação para desenvolvimento nacional e do combate às desigualdades sociais, essas concepções derivam dos ideais dos autores clássicos utilizados como base teórica do presente trabalho, no segundo capítulo.

Paulo Freire, propunha a emancipação por sujeitos por meio da educação, considerava o analfabetismo uma produção social. Propunha a educação com um papel libertário, ser oferecida ao ser humano, que está em constante transformação pelas vivências no mundo e com ele mesmo e, através das relações se transforma. Sendo também a base da democracia, pois deveria ser efetuada por meio do diálogo, tornando os sujeitos pensantes e sabedores das suas responsabilidades sociais e políticas, ativando nos homens o sentido da participação da vida comum. O mesmo autor, defendia que toda aprendizagem educacional deveria estar vinculada à realidade posta a cada sujeito, identificando-as e permitindo que cada sujeito possa modificar sua realidade. Assim, por meio do processo educacional pode-se formar a consciência humana, poderá haver a humanização, pois o convívio social modifica os sujeitos.

Assim ao se oferecer uma educação dialógica e libertadora, com infraestrutura física, com servidores capacitados, atendimentos médicos, odontológico, psicológico, pedagógico, com alimentação, com pesquisa, extensão, e demais atividades mencionadas realizadas pelos Institutos, caminha-se na busca de uma educação humanizadora, criadora de oportunidades nas realidades postas frente aos contextos peculiares de cada região.

Já para Florestan Fernandes, estudioso de questões étnico raciais do Brasil, em que abordava a questão da inserção social de índios e negros, por exemplo, ocorrida de forma não democrática no País. Do mesmo modo, referente à história o desenvolvimento econômico brasileiro, abordava que esses povos não haviam sido integrados à sociedade brasileira, ficando à margem e gerando desigualdades sociais e preconceitos. Defendia o papel da educação em promover as mudanças culturais e sistemáticas, articuladas e necessárias dentro da sociedade, e dessa forma deveriam ser formados cidadãos para acompanhar o desenvolvimento tecnológico e industrial.

Florestan Fernandes, abordava a organização social elitista, em que a burguesia mantinha um padrão conservador, os serviços eram para suprir seus interesses e atendiam a minoria da população. Com isso o capitalismo foi crescendo e a exclusão e a desigualdade social também, por isso, defendia a educação pública e de qualidade - laica, gratuita e libertadora, com papel preponderante na formação de uma sociedade igualitária, como a única forma de se ter uma sociedade justa e conseqüentemente sem desigualdades sociais, era grande defensor do ensino democrático. Assim como Paulo Freire, Florestan Fernandes pregava que a neutralidade política, de qualquer forma, se tratava de uma escolha, pois era uma conduta condizente com a burguesia, considerava a educação o mais grave dilema brasileiro, por entender que a sua falta prejudicava de forma semelhante a fome e a miséria, devido a privar os sujeitos da consciência de sua própria realidade.

Em relação a Anísio Teixeira, ferrenho defensor da escola integral, sendo referência nessa modalidade de escola, semelhante à empregada hoje nos Institutos Federais, guardadas as devidas proporções a realidade atual. Ponderava o lento desenvolvimento cultural da humanidade, o sentido especulativo humano e as condições para o desenvolvimento consciente intelectual da humanidade. Um dos grandes responsáveis pelas mudanças educacionais do século XX no Brasil, pioneiro e defensor de instalação de escolas públicas em todos os níveis para oferecer escola gratuita e de qualidade a todos os brasileiros, assim como a descentralização educacional devido a nossa diversidade cultural e extensão territorial brasileira.

Para Anísio Teixeira, as escolas deveriam ter organização pedagógica e dialógica a ponto de mostrar aos indivíduos que suas atitudes geram reflexos em suas vidas e na vida dos outros, e que havendo cooperação entre tudo e todos, haveria o progresso de todos. Por meio da educação que atua no desenvolvimento da unidade nacional, tornando-nos consciente de nossa cultura viva e diversificada, promovendo a unidade, respeitando as particularidades e

diferenças, proporcionando um processo dinâmico e consciente de harmonia e coesão. Dever-se-ia criar a consciência da necessidade da escola, da aprendizagem na vida das pessoas.

Defensor apaixonado pela educação e a respaldava de forma brilhante, almejava justiça social e solidariedade. Criador da Escola de Ensino Integral Carneiro Ribeiro, em Salvador – Bahia, em que as crianças permaneciam o dia todo com aulas do ensino formal, além de atividades lúdicas, teatros, capacitação técnica, em dois turnos, semelhantes a semi-internatos, esse modelo foi utilizado para vários estudos e novas implantações educacionais como no caso dos CIEPS, implementados por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro – RJ.

Grande defensor da Educação, inclusive em tempo integral, Darcy Ribeiro, entendia que a salvação estava na escola, estando nela a salvação para o povo brasileiro e para o nosso desenvolvimento, tratava-a a médio prazo como a redenção brasileira. Por meio da educação os benefícios que eram somente da elite, chegariam ao povo brasileiro. A escola de tempo integral, receberia os jovens para um viés civilizador, teriam educação pública, e de qualidade preparando-os para a vida em sociedade, com formação de hábitos e valorização de atitudes, com atendimento odontológico, psicológico e assistência familiar, semelhante ao empregado atualmente nos IFs.

Respaldava que o povo brasileiro não era culpado de sua exclusão, e que a nossa formação étnica não surgiu de uma evolução de sociabilidades e sim, de grupos opostos, de raças subjugadas, de força de trabalho escravo, concebendo uma diversidade cultural de matrizes, não promovendo unidade, uniformidade ao povo, inclusive por circunstâncias ecológicas, econômicas e migratórias, nascendo um povo miscigenado de diversas procedências, formando uma fisionomia própria, proveniente de um processo de formação violenta. E propunha a salvação por meio da educação e a derrubada do projeto classista de organização de nosso povo, sonhava com o dia que o povo brasileiro alcançaria emprego, saúde, alimentação e curso primário a todos.

Dos pensadores clássicos às realidades dos dias atuais a defesa da educação perpassa pela defesa do ensino gratuito, público, de qualidade, pela interiorização e a regionalização, para que ocorra uma aproximação com a realidade das vivências de cada indivíduo.

Ciavatta e Ramos, em suas abordagens afirmam que a formação profissional do Brasil, foi direcionada para ao processo industrial e societário, orientando os estudantes a suprir demandas sociais e do mercado de trabalho, aumentando a divisão entre quem detém o conhecimento do processo e quem executa, aumentando a divisão social do trabalho e a dualidade educacional, dando continuidade à fragmentação da aprendizagem na escola em consonância com as classes sociais.

À vista disso, perpassamos a necessidade de formação humana integral que busca a suplantação do ser humano bipartido, pela divisão social do trabalho, e entre a ação de executar e pensar. Busca-se dessa forma, uma formação completa para todos os indivíduos, com visão do mundo, conscientes de suas realidades, partícipes da sociedade e de suas relações sociais.

A educação possui ligação diretamente relacionada ao contexto econômico, político, científico, e cultural de uma sociedade historicamente determinada, perfazendo processo constante da história das sociedades, sendo modificada pela consciência do homem de cada época e sociedade. Trata-se a educação como forma de se aperfeiçoar as faculdades intelectuais, físicas, morais e até éticas de cada indivíduo, podendo ser considerada uma privação de escolha, o seu não oferecimento, consubstanciando à carência de cidadania.

Abordar os impactos da educação no desenvolvimento, pressupõe recordar fundamentos defendidos por Bresser-Pereira, ao afirmar que nada é mais importante para o desenvolvimento que a educação. O autor acrescenta em suas ponderações o descaso com a educação e a falta de investimento por décadas no Brasil e quando houve melhorias ocorreram em termos quantitativos e não qualitativos. Ainda explica que o Brasil vem de um histórico de carências e lacunas educacionais e para que ocorram mudanças que direcionem o País para o Desenvolvimento econômico necessita-se de mudanças estruturais, institucionais e cultural. Prosseguindo-se com a análise, o que não ocorreria sem a uma educação de qualidade. Para isso, torna-se necessário a intervenção no Estado em áreas como a educação para promover o desenvolvimento em geral e o crescimento econômico, por meio de políticas públicas sociais educacionais realmente eficientes, com forte performance em termos de qualidade e quantidade, como um viés de transformação social.

Em consonância ao exposto, percebe-se que o modelo de educação adotado pelos Institutos Federais em especial ao *Campus Santa Rosa*, que está em pauta, possui eficiência e efetividade em todos os cursos, em especial no ensino integrado. É visível, o compromisso da instituição, com a formação cidadão, a partir do trabalho de um conjunto de servidores, que se unem, em prol do desenvolvimento integral de todos os seus estudantes.

Outro aspecto importante que merece ser mencionado são os resultados dos processos de avaliação externa, ou seja, em todos os índices de avaliação dos cursos nos diferentes níveis, o IFFar possui desempenho de excelência.

Percebe-se que a educação regionalizada com foco nas demandas locais e regionais, organizada mediante eixos, em diferentes níveis educacionais e trabalhando ensino, pesquisa e extensão, repercute em uma educação altamente qualificada para os educandos. Igualmente, há que se pontuar a estrutura física, além de profissionais capacitados no atendimento dos

discentes, tanto docentes, como TAEs e terceirizados. Sendo todos esses fundamentos essenciais para a persecução de um ensino de qualidade e verdadeiramente emancipador.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a pesquisa é possível sintetizar que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha foi criado a partir da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, objetivando proporcionar uma educação profissional, tecnológica, científica e humanística, pública, gratuita e de qualidade. Os IF's atuam em todos os seus níveis e modalidades por meio do Ensino, Pesquisa, Extensão, Inovação e Cultura, buscando formar cidadãos emancipados para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, sustentável e democrática (BRASIL/MEC, IFFAR- SR, 2021)

A nova institucionalidade surgida, se distancia dos mais de cem (100) anos de existência de história da Rede no sentido de seu caráter de trabalho educativo. Em vários momentos em que servia somente para cumprir orientações governamentais, para cumprimento de demandas de um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica, mesmo nunca deixando de manter dentro das instituições o papel de inclusão social, retomam o papel de instrumento de política social, de criação de oportunidades, buscando sempre a diminuição das desigualdades sociais

O PDE 2007 em relação aos IFES propunha, uma escola técnica em cada cidade polo no País e, o atendimento de mais de 180 mil estudantes, com formação através de um processo educativo e investigativo, por meio de uma educação sistêmica, respeitando a relação entre a educação profissional e o trabalho, com a implantação de unidades de forma equânime com uma expansão de forma integrada, mediante a interiorização, a regionalização e uma produção científica e sistêmica, assim como a preocupação com a formação docente.

Dessa forma, a implantação de toda a rede institucional, resultou da união de esforços a conjunção de um processo formativo investigativo educativo que proporcionou a formação de milhares de profissionais técnicos e de nível superior para a promoção do desenvolvimento, além de estimular a produção de inovações científico-tecnológicas e de resoluções para as necessidades local e regional, visando fortalecer a geração de riqueza dos Municípios, dos Estados e do País como um todo, por intermédio especialmente dos Institutos Federais.

Na atualidade, segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha ano base 2020, a Rede Federal já atende mais de um milhão e 500 mil alunos, possui mais de 10 mil cursos, com mais de 2 milhões de inscritos na busca de ingressar nas instituições educacionais. Percebe-se um grande avanço educacional nesse sentido, o crescente atendimento das lacunas educacionais históricas brasileiras e que ainda podem ser melhoradas com o atendimento de mais alunos, por

meio da ampliação dessas instituições de ensino, assim como a continuidade do orçamentário para seu custeio e manutenção, tanto quanto os investimentos para aperfeiçoamento e ampliação de suas estruturas e quadro de servidores.

A Rede Federal atende somente uma parcela dessa lacuna educacional histórica brasileira, conforme já exposto por autores nesse trabalho, em que provém da formação do povo brasileiro nada pacífica e, assim, como da falta de investimento educacional de décadas. Lacunas essas que começaram a ser evidenciadas no Governo José Sarney, assinalado na contextualização histórica da Rede Federal, em que já nos anos 1985-1990, assumia-se uma defasagem de 30 anos por falta de investimento educacional. Há que se recordar que projetos foram feitos, mas muito pouco saiu do planejado, devido à escassez de investimento orçamentário, naquela época surgiram as UNEDs. Nesse mesmo contexto enfatiza Bresser-Pereira (2006), ressaltando que até a transição democrática de 1985, os investimentos em educação eram diminutos pelo Estado Brasileiro.

No que concerne à realidade da interiorização da educação por meio da Rede Federal e das Universidades, somente se concretizou e se tornou efetiva devido a uma política pública social educacional de governo que assumiu essas lacunas educacionais pré-existentes históricas brasileiras.

Neste sentido, defende-se uma gestão de Políticas Públicas essenciais para o País direcionadas a educação, a saúde e a segurança, que sejam estruturadas a longo prazo como políticas públicas de Estado e não somente de Governo. Na busca do desenvolvimento nacional, o Governo eleito em ação, mas em nome do Estado, através de um pacto nacional, nesse caso podem ser políticas públicas de cima para baixo, mas promotoras intervenções entre o poder público e a sociedade, sendo direcionadas através de programas, projetos e ações que seguem a legislação base vigente no País. Ressalta-se que precisam ser elaboradas por meio de uma oitiva nacional, provenientes dos mais diversos sistemas políticos em que os atores se conscientizem da necessidade desse tipo de política pública constitutiva, reestruturadora de contextos sociais de exclusão, limitantes, como é o caso da educação, pois trata-se de um pilar para o desenvolvimento em todos os contextos.

A presente pesquisa versou sobre a educação promotora de desenvolvimento humano, social, econômica na rede EPT, em especial no *Campus* Santa Rosa do Instituto Federal Farroupilha, com base na interiorização e na regionalização da educação nas últimas décadas, propostos como um novo modelo de reestruturação da educação buscando o combater a desigualdade social, e, igualmente, promover o desenvolvimento sustentável, a equidade, a justiça social, aventando soluções técnicas e criando tecnologias. Formando-se assim um

arranjo educacional, uma rede multicampi, ofertando uma educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Uma proposta diferenciada da instituição é de que os conhecimentos produzidos sejam colocados à disposição dos processos locais, regionais criando condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho, gerando renda, assim como a promoção e o exercício da cidadania, de cidadãos conscientes de sua vida particular e de seu papel na sociedade como um todo.

A pesquisa oportunizou analisar a legislação educacional e o papel dos IFs percebendo-se a missão, as finalidades, a natureza jurídica, as características, objetivos especificados de forma ampla na lei de criação. Assim como identificaram-se seus fundamentos estruturantes, seus princípios educativos e a busca de se tornarem centros de excelência na oferta de ensino desde o ensino médio até a pós-graduação, qualificando-se como centros de referência como instituições de ensino público.

O que se observarmos é que segundo os dados levantados com base em pesquisas governamentais o Instituto Federal Farroupilha e o *Campus* Santa Rosa têm atingido seus objetivos, pois são análises efetuadas para avaliação educacional por países de todo o mundo, pode-se citar como exemplo os índices alcançados no IDEB, bem como nas avaliações dos cursos superiores, e ainda, a permanente procura das pessoas que vivem no município e região, por formação, na referida instituição.

Identificou-se o desempenho da questão educacional do *Campus* Santa Rosa, segundo as avaliações propostas, um ensino de excelência, podendo ser considerado um estímulo ao desenvolvimento humano, social, econômico local e regional, diretamente vinculado aos cursos e vagas ofertadas, pois configurou-se ao longo dos anos com avaliações excelentes. Há que se destacar também, atendimento de mais de 15 mil alunos, além do atendimento por meio dos 5 eixos tecnológicos sendo direcionados às potencialidades locais e regionais, inclusive melhorando vários índices da cidade sede e dos municípios pertencentes à região de abrangência.

Pesquisou-se conforme proposto, o investimento orçamentário despendido para o *Campus* Santa Rosa desde 2010, tanto em custeio como em capital. No caso do orçamentário de capital deu-se prioridade para evidenciar os investimentos para a estruturação física do *Campus* em pauta, em que são demonstrados aos valores de cada prédio construído e posteriormente comprovou-se com algumas fotos que realmente foram construídos. Em relação a custeio divulgou-se a matriz orçamentária ano a ano e o quantitativo de alunos atendidos, o valor que é extraído da mesma e o utilizado na assistência estudantil, assim como a

aplicabilidade dos orçamentário demonstrando em que é utilizado, apontando suas maiores despesas ano a ano, como por exemplo energia elétrica, vigilância e limpeza.

Ao se analisar o atendimento ao educando por meio da Assistência Estudantil que ocorre através de uma Política de Ações emanadas do Governo Federal e estruturadas por normativas internas do IFFar, demonstra-se que os objetivos principais de garantia de acesso, da permanência, do êxito e da participação de seus alunos no espaço escolar está sendo alcançada, pois ingressam na instituição jovens e adultos dos mais variados contextos sociais, apontando a realidade da sociedade brasileira e a importância da função social a ser desempenhada pela educação profissional e tecnológica na busca de contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais.

No trabalho desenvolvido pela assistência estudantil constata-se que a instituição, compromete-se com o atendimento equânime às necessidades dos estudantes proporcionando igualdade de condições para acesso e permanência na instituição. O trabalho realizado se constitui com uma formação ampla vinculada para o desenvolvimento integral dos mesmos, por meio do compromisso com a dignidade do sujeito, com a autonomia, mediante direitos a benefícios e serviços de qualidade. Percebe-se por meio da baixa taxa de evasão da instituição e pelo desempenho dos alunos especialmente do ensino integrado que o trabalho desempenhado está logrando êxito.

A presente pesquisa, portanto, destinou-se a investigar o processo de implantação e expansão do Instituto Federal Farroupilha e demonstra as informações tanto de quantitativo de alunos atendidos, como no orçamentário de investimentos utilizados para construção da estrutura física, gastos de custeio utilizados para manter as estruturas funcionando, o atendimento aos educandos, para que se tenha uma visão geral em que são utilizados os orçamentários articulados com a concretização da missão do IFFar. E ainda um foco no trabalho da assistência estudantil pela equipe multidisciplinar no atendimento de milhares de alunos ao longo dos anos. Dessa forma, a pesquisa avançou demonstrando o trabalho realizado dentro da instituição, dispendo para a sociedade em geral o cumprimento e o alcance dos propósitos educacionais almejados no momento da construção do plano de desenvolvimento educacional, das concepções e diretrizes e da aprovação da lei de criação da Rede Federal.

Concebe-se, diante da abordagem dessa pesquisa a prerrogativa de educação promotora de desenvolvimento, partindo-se das concepções de Saviani (1991), em que as consciências do homem mudam de época para época, de acordo com o modelo de homem e da sociedade posta, consoante ao processo social vigente. De Bittar (2004) em que considera educação, dentre outras coisas, fator preponderante para formação intelectual, física, moral, e ética dos

indivíduos, posta por meio da cultura dialogal perpassando pela autoconsciência, da sua realidade configurando que educar significa crescer. De Frigotto (2018) em que afirma ser a educação Brasileira fruto de crescimento econômico e não desenvolvimento. Defende a formação de sujeitos autônomos para a vida e para o trabalho, por meio de um projeto societário democrático, a princípio na atualidade configurado nos IFs, procurando quebrar a dualidade educacional buscando um equilíbrio entre o ensino médio a formação profissional.

Assim como para Gonçalves (2012), que de acordo com suas pesquisas, afirma ser o nível educacional diretamente influenciador da saúde, participação social e política, a cidadania, e de forma genérica o desenvolvimento e bem-estar da sociedade. Já Bresser-pereira (2019) propõe entre as políticas que resolveriam os problemas socioeconômicos brasileiros, está a educação, e que somente com transformações em níveis estruturais, institucionais e até mesmo culturais, é que o desenvolvimento ocorrerá aumentando padrões de vida, produtividade, salários, resultando em melhoria de renda média.

Na mesma direção temos a abordagem Sen (2000) que propõe ser as privações de liberdade que prejudicam e limitam as possibilidades de os indivíduos atuarem junto a sociedade em que vivem. Para ele a pobreza econômica acarreta privação de capacidades e de liberdades, podendo ser amenizadas mediante oportunidades sociais, disponibilizadas para os indivíduos pela sociedade por meio da saúde, da educação, como exemplo, intervindo justamente nas perspectivas de uma vida melhor para as pessoas, assim como a negação e a violação de liberdades, no seu sentido estrito.

Assim como para Fonseca (2006) que defende a educação como um dos fatores que mais contribuem para o desenvolvimento econômico, como um item preponderante para o desenvolvimento de um povo, não tendo importância somente econômica, mas de libertação da pobreza, em que um indivíduo sem educação de qualidade é condenado ele e a sociedade em que vive ao subdesenvolvimento, dessa forma a educação estaria diretamente vinculada ao desenvolvimento econômico.

Ao se observar os conceitos de desenvolvimento humano, desenvolvimento regional, desenvolvimento econômico e crescimento econômico, em todos não importando a forma são avaliados ou mensurados, o papel humano e da capacidade humana torna-se preponderante. Mesmo ao se verificar a definição de desenvolvimento econômico em que se fala do sistema produtivo e das inovações tecnológicas, elas são produzidas por seres humanos, por pesquisadores. Em se tratando de desenvolvimento regional as atividades seriam desenvolvidas por atores locais com objetivos específicos delineadores de desenvolvimento e crescimento econômico, além da melhoria de vida das partes envolvidas. Ao perceber a definição de

crescimento econômico, mesmo sendo um conceito quantitativo, em que se mensura pelo produto interno bruto, essa produção de riqueza somente é obtida por meio do trabalho e da elevação da renda per capita, infelizmente não necessariamente da distribuição de renda. Percebe-se que a educação impacta diretamente no nível de renda, que pode se configurar em bem-estar, com o aumento do consumo.

Isto posto, o processo educacional favorece e estimula o desenvolvimento humano, social e econômico, de forma que se percebe um melhoramento do nível educacional, de saúde, de renda per capita em sua grande maioria, na região de abrangência do IFFarroupilha - *Campus Santa Rosa*, percebidos pelos índices e informações apresentadas ao longo desta dissertação.

A educação profissional, tecnológica, científica e humanística, pública, gratuita e de qualidade, inclusiva e ao alcance de todos, muda vidas, muda sujeitos, modifica a sociedade abrangida e, por consequência o mundo em que vivemos. Um povo sem educação é um povo sem esperança, sem dignidade e um ser humano sem isso, não consegue se tornar humano.

Em tempo, salienta-se a necessidade de mais pesquisas no que concerne a políticas públicas sociais, em especial, as educacionais, para que a população em geral tenha acesso, se aproprie e conheça os investimentos efetuados, em que são empregados, do trabalho desenvolvido dentro das instituições de ensino. Trata-se de uma ação importante, para que muitas de suas dúvidas sejam expostas e possam perceber a utilização do dinheiro público, a necessidade e a grandiosidade da educação em suas vidas. E assim, tendo clareza sobre essas informações, os indivíduos sintam-se inseridos no contexto e almejem tanto melhoria educacional para si, e como para seus familiares; e passem a compreender e defender a educação como uma necessidade social que o Estado deve manter, assim como seguir ampliando conforme as necessidades societárias.

Para tanto complementamos que, segundo o censo da educação superior, a cada 4 estudantes da educação superior no Brasil, 3 estudam em estabelecimento privados, de um total de 2.608 instituições, 2.306 são privados e apenas 302 públicos. O próprio Ministro da educação, Milton Ribeiro, diz que o Estado Brasileiro não tem condições de cumprir a missão constitucional da educação e assim estabelece parcerias com a iniciativa privada, que atende 76% da educação do ensino superior no Brasil (BRASIL/MEC/INEP, 2021, on-line)

Com efeito, espera-se que os dados expostos na pesquisa possam ampliar as reflexões sobre as perspectivas de políticas públicas sociais em especial as educacionais em todos os contextos, sobretudo da educação integral promovida dentro da Rede Federal não somente para formação de capital humano, mas como uma forma de desenvolvimento humano e de toda a sociedade. Dessa forma, sugere-se a continuidade de estudos relacionados as Universidades e

Institutos Federais como forma de demonstrar os resultados promovidos nas sociedades envolvidas por essas instituições, inclusive para validar os potenciais já desenvolvidos, formas adotadas de sucesso e propor novos caminhos para a educação brasileira.

Conforme proposto nos objetivos específicos e gerais procurou-se durante a evolução da presente dissertação demonstrar por meio de referências bibliográficas, e dados relativos à educação, a importância da mesma frente ao desenvolvimento humano, econômico, regional e, inclusive, o crescimento econômico. Entende-se que foram alcançados tais objetivos a partir da análise de todo o conjunto da obra, em especial dos dados apresentados, concebendo a importância da Instituição em pauta para o município onde está localizado e a região abrangida, devido ao potencial de contribuir para o desenvolvimento em todos os aspectos. Na mesma direção a importância dos dados coletados no que se refere a riqueza de autores sobre a educação proposta e o contexto histórico da instituição investigada, inclusive como forma de se compreender os caminhos tomados ao longo do tempo, dentro do contexto educacional brasileiro, de pronto para a compreensão da própria instituição investigada, e o valor da educação promovida por ela para a sociedade brasileira.

E por fim, ressalta-se a importância da educação para promoção do desenvolvimento e ponto conforme abordado na presente pesquisa, ser a educação fruto da sociedade e do modelo vigente no momento. Partindo-se da compreensão de que o ser humano se forma pela concepção de um ser histórico e social que incorpora no decorrer de sua vida as dimensões sociais, econômicas históricas, econômicas e políticas postas, concebendo sua identidade e dimensionando sua formação para o trabalho e para a vida, por meio das informações e aprendizagens provenientes dos diversos contextos vividos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp). Acesso em: 09 de jul. de 2020.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto no 7.566, de 23 dezembro de 1909**. Cria nas capitais dos estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/b2394d7e1ab9a70032569b9004e148d/df72f6603bc3a1032569fa0047655b?>>. Acesso em: 8 jan. 2021.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 jul.2020
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm) - Acesso em: 15 jan. 2021.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação - 2014/2024. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 15 ago.2020.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação profissional e tecnológica (MEC/SETEC) - **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio- Documento Base**. Brasília, dezembro de 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf) . Acesso em: 30 out.2020.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 30, de outubro de 2020.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepções e diretrizes**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em 30 de out. de 2020.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco/es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Dados sobre o SAEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/saeb> .Acesso em: 18 set. 2021.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o **Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)** – disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm) . Acesso em: 11 de nov. 2021.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 14.164 DE 10 DE JUNHO DE 2021. **Prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.** Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14164&ano=2021&data=10/06/2021&ato=6a1ATWU5UMZpWT0e6> – Acesso em: 10 de out. 2021.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 13.796, DE 3 DE JANEIRO DE 2019. **Dia de guarda religiosa.**

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/113796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113796.htm) .

Acesso em: 10 de out. 2021.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 13.979, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2020 . **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm) Acesso em: 10 de nov. 2021.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021. **Modalidade educação bilíngue de surdos.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm) . Acesso em: 09 de nov. 2021.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) - Acesso em: 11 de nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – **Dados referente ao IDEB** .Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> Acesso em: 01 de nov. 2021

Araujo, Ronaldo Marcos de Lima, & Frigotto, Gaudêncio (2015). **Práticas pedagógicas e ensino integrado.** *Revista Educação Em Questão*, 52(38), 61-80. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Democracia, justiça e direitos humanos:** estudos de teoria crítica e filosofia do direito. 1ºed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos:** estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social. 1º ed. Barueri, SP: Manole, 2004

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Ética, Cidadania e Constituição:** o direito à dignidade e à condição humana. *Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC* n. 8 – jul./dez. 2006

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **A escola como espaço para emancipação dos sujeitos.** Educando em direitos humanos: fundamentos educacionais In: Zenaide, Maria de Nazaré Tavares et al. *Direitos Humanos: capacitação de educadores.* João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, vol. 3.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação.** 19ª ed. São Paulo/SP: Brasiliense, 1989

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Em busca do desenvolvimento perdido: um projeto novo-desenvolvimentista para o Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **O conceito histórico de desenvolvimento econômico.** Trabalho originalmente preparado para curso de desenvolvimento econômico na Fundação Getúlio Vargas. Versão de 2 de março de 2006. - 19 de dezembro de 2006. Acesso em 14 mai. 2021. <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/1973>

BOAVENTURA, de Sousa Santos. **Construindo as Epistemologias do Sul:** Antologia essencial: Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura De Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.] - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. V. 2, 746 p.; 20 x 20 cm - (Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño / Gentili, Pablo)

BOMENY, Helena. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro.** Em Aberto, INEP, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio, POLTRONIERI, Heloisa e BORGES, Regilson Maciel. **Os rankings na educação superior brasileira:** políticas de governo ou de Estado? Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out./dez. 2011.

CALEIRO, António. **Educação e Desenvolvimento:** que tipo de relação existe? Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora. Conference Paper · October 2008 Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/308419711\\_Educacao\\_e\\_Developolvimento\\_Que\\_tipo\\_de\\_relacao\\_existe/link/57e4223608ae25aa0208da3b/download](https://www.researchgate.net/publication/308419711_Educacao_e_Developolvimento_Que_tipo_de_relacao_existe/link/57e4223608ae25aa0208da3b/download). Acesso em 13 abr. 2021

Carvalho, José Otamar de. **Desenvolvimento regional: um problema político.** 2. ed. – Campina Grande: EDUEPB, 2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil:** dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

CORDIOLLI, Marcos Antônio. **Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais no Brasil.** Curitiba: Editora IBPEX Dialógica, 2011.

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - **Dados sobre a Rede Federal.** Disponível em: <https://portal.conif.org.br/br/rede-federal/modalidades-ofertadas-do-conif> . Acesso em 13 nov. 2021

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CARNEIRO, Douglas Mesquita; Bagolin, Izete Pengo - **Abordagens acerca da relação crescimento econômico, desigualdade e pobreza.** Revista Cadernos de Economia, Chapecó, v. 16, n. 30-31, p. 05-20, dez. 2012.

DESSEN, M. A.; COSTA JÚNIOR, A. **A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras.** Porto Alegre: ARTMED, 2008

DUDH - Assembléia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Nações Unidas, Disponível em: <https://desinstitute.org.br/noticias/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-como-surgiu-e-o-que->

[defende/?gclid=Cj0KCQjw6s2IBhCnARIsAP8RfAijsDLobkQOnk6Sa0H6ZExM0JcQ82WSu yEcKtUfqmM8ujSofyKNItAaAnzfEALw\\_wcB](https://www.gutenberg.org/files/50000/50000-h/50000-h.htm) - Acesso: em 6 de set. de 2021.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo. Editora Cortez (autores associados), 1989.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Globo Livros, 2005.

FERRAREZI, Elisabete (Orgs.) *Políticas Públicas: coletânea*. Volume I. Brasília: ENAP, 2006, 21-42.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **A Voz da Esposa – A Trajetória de Paulo Freire**. In: Gadotti, Moacir (org.) **PAULO FREIRE - Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 27-67

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 1º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1966.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Carmen Laenia Almeida Maia de, MAIA, Maria Irani Mendes, OLIVEIRA, Maria José Alves de Freitas, COLAÇO, Soraia. **Dermeval Saviani: um pouco de sua vida, algumas de suas obras**. Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, Marília, v.4, n.2, p. 19-32, Jul./Dez. 2018 . <https://doi.org/10.33027/2447-780X.2018.v4.n2.03.p19>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista - COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO 2017; 21(62):509-19 – interface**

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Gaudêncio Frigotto, organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FONSECA, M. A. R. **Planejamento e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

FURTADO, Celso. **Dialética do desenvolvimento**, Rio de Janeiro: Fondo de Cultura, 1964.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 15 ed. São Paulo: Nacional, 1977.

FURTADO, Celso. **Pequena introdução ao desenvolvimento – um enfoque interdisciplinar**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

FURTADO, Celso. **Teoria e política do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Paz e Terra. 10ª edição revista pelo autor, 2000

GAMA, Carlos Alberto Machado da. **A Educação Profissional no Brasil: De Escolas de Aprendizizes Artífices a Institutos Federais – Um longo Percurso – ARTIGO DE REVISÃO - Campos dos Goytacazes/RJ: - VÉRTICES, v.17, n.2, maio/ago. 2015, p. 173-195.**

GADOTTI, Moacir (orgs.). **REVISTA UniFreire – Universitas Paulo Freire. Edição Especial I - Centenário Paulo Freire**, ano 8, edição 8, dezembro de 2020. Disponível em:

[https://www.paulofreire.org/download/pdf/revista\\_unifreire\\_2020](https://www.paulofreire.org/download/pdf/revista_unifreire_2020) . Acesso em: 09 de abr. de 2021. p. 10-24

GARCIA, Sylvia Gemignani. **Destino ímpar:** sobre a formação de Florestan Fernandes. São Paulo; USP, Curso de Pós-graduação em Sociologia: ed. 34, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GONÇALVES, Nádia G. **Constituição histórica da educação no Brasil.** 1º ed. Curitiba: Intersaberes, 2012 – (Série Fundamentos da Educação).

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 152 p.: il. – (Coleção Educadores)

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. **A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível.** *Holos*, v. 6, p. 22–32, 2016.

HÖFLING, E. M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais.** *Cadernos Cedes*. v. 21, n. 55, novembro, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>> Acesso em: 24 abr. 2020.

**IFFar 10 anos: ensaios dessa trajetória.** 1ºed. *In:* Garcez, Cadiani Lanes (org.) [et al.]. Santa Maria/RS: IFFar – Instituto Federal Farroupilha, 2018.

IF FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2026** - Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026>. Acesso em: 18, dez.2020.

Kovhau, Mirian Rosani Crivelaro. **A Gestão do Instituto Federal Farroupilha – Campus Santa Rosa, frente às demandas locais e sua atuação com o Desenvolvimento Territorial Fronteira Noroeste do RS.** ESE POLITÉCNICO DO PORTO – Portugal /2018.

MARTINS, Ângela Maria. **O Campo das Políticas Públicas de Educação:** uma revisão da literatura. São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, set./dez.2013

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, CURY, Carlos Roberto Jamil. **Dermeval Saviani:** uma trajetória cinquentenária. - *COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO* 2017; 21(62):497-507

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, Dante H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica:** dualidade histórica e perspectivas de integração. *HOLOS*, ano 23, vol. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em 13 abr. 2021

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira** / Clarice Nunes. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 152 p.: il. – (Coleção Educadores)

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais – Uma revolução na educação profissional e tecnológica.** 1º ed. São Paulo/SP: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais – Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora.** 1º ed. Natal/RN: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer. **Desvendando os Institutos Federais: Identidade e Objetivos.** Revista EPT – Educação Profissional e Tecnológica em Revista. 6ªed., 04 de jun. de 2020. DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v4i1>

PEREIRA, Potyara A. P. **Trajetória da política social: das velhas leis dos pobres ao *Welfare State*.** In: Pereira, P. P. P. (Org.). **Política social: temas & questões.** São Paulo: Cortez, 2008.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD Brasil. **O que é IDH.** Disponível em <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html> - Acesso em: 26 mai.2021

PROJETO MEMÓRIA. **Instituto Paulo Freire**, 2021. Disponível em: [http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/02\\_biografia\\_juventude\\_e\\_universidade.html](http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/02_biografia_juventude_e_universidade.html) Acesso em: 09 de abr.de 2021

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil.** 1ªed., São Paulo: global, 1995.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional – Curitiba:** Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** (2007). Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf) . Acesso em: 13 fev. 2021.

Rotta, Edeimar; Reis, Carlos Nelson. **DESENVOLVIMENTO REGIONAL E POLÍTICAS SOCIAIS – Revista OÍDLES - Vol 1, Nº 1 (septiembre 2007).**

ROCHA, João Augusto de Lima. **Anísio em movimento /** João Augusto de Lima Rocha, organizador. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. 306 p. – (Coleção biblioteca básica brasileira)

RUA, Maria das Graças. **Coletânea para aprender políticas públicas.** Unidade II - Processo de elaboração de políticas públicas no estado capitalista moderno. IGEPP – Instituto de Gestão economia e políticas Públicas. Org. Roberta Romanini – 2014.

RUA, Maria das Graças. **Coletânea para aprender políticas públicas.** Unidade I - IGEPP – Instituto de Gestão economia e políticas Públicas. Org. Roberta Romanini – 2013

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos.** Temas selecionados. Brasília: paralelo 15,1998. Disponível em: <https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicas-publicas/processo-seletivo/SiteAssets/Paginas/default/RUA.pdf> . Acesso em: 02 de nov. 2020

SANTA ROSA. Prefeitura Municipal de Santa Rosa. Dados referentes a história do Município. Disponível em: <https://www.santarosa.rs.gov.br/historia.php> Acesso em: 02 de nov. 2021.

SARAVIA, Enrique. **Introdução à teoria da Política Pública.** In: SARAVIA, Enrique;

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 10ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. V.12, n.34, jan/abr. 2007.

SCHMIDT, João Pedro. **Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas**. Revista do Direito. Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, p. 119-149, set/dez. 2018.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SEN, Amartya. Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução - Laura Teixeira Motta. Revisão técnica – Ricardo Doniselli Mendes. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **O que temos para historicizar, destacar e prospectar nos 100 anos de Paulo Freire?** In: PINI, Francisca Rodrigues - ABREU, Janaina M. e

SILVA, Caetana Juracy Rezende (org.), VIDOR, Alexandre Martins, PACHECO, Eliezer Moreira, Pereira, Luiz Augusto Caldas. **Institutos Federais - Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. 1 ° ed. Brasília: IFRN, 2009.

Silva, Amanda Maciel da et al. **A importância da Educação Superior na redução das disparidades de renda em Santa Catarina**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2021, v. 29, n. 110, pp. 263-287. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802002>>. Acesso: 16 Jan. 2022.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 32ª ed. Rev. E atual. – São Paulo: Malheiros Editores, 2009, pp. 286-287.

**Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020 / IBGE**, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf> Acesso em: 15 out. 2021.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: &lt;<https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>&gt; Acesso em: 15 mar. 2021.

TEIXEIRA, Anísio S. **A Educação e a Crise Brasileira**. 1ª ed. São Paulo: Nacional, 1956.

TEIXEIRA, Anísio S. **A educação não é um privilégio**. 4 ° ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

VELHO, R. S. **As transfigurações da educação na teoria de Florestan Fernandes: escola e socialização política na formulação estratégica da revolução socialista**. Ricardo Scopel Velho. Florianópolis: Editoria Em Debate/UFSC, 2019. 304 p. Disponível em: <https://editoriaemdebate.ufsc.br/catalogo/wp-content/uploads/RICARDO-VELHO-FLORESTAN-EBOOK.pdf> . Acesso em: 12 mar. 2021.

Yin, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

## ANEXO I

Abaixo estão as tabelas com base no índice Firjan de Desenvolvimento Municipal dos 13 municípios integrantes da microrregião em que está inserido o Município de Santa Rosa em que se considera alto o desenvolvimento com pontuação superior a 0,8 pontos, moderado entre 0,6 à 0,8 pontos, desenvolvimento regular entre 0,4 e 0,6 pontos e por fim baixo desenvolvimento se a pontuação ficar abaixo de 0,4 pontos (FIRJAN/2018, 2021, on-line).

## ANEXO I

Tabela 39 - IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016 – Santa Rosa - RS

Santa Rosa- RS	IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016			
Ano Base	IFDM	EDUCAÇÃO	SAÚDE	EMPREGO E RENDA
2010	0,8327	0,7812	0,8836	0,8334
2011	0,8509	0,7968	0,8584	0,8975
2012	0,8505	0,8114	0,8839	0,8563
2013	0,8707	0,8474	0,8801	0,8846
2014	0,8539	0,8687	0,8945	0,7984
2015	0,8223	0,8761	0,8992	0,6915
2016	0,8520	0,9030	0,9058	0,7472

Fonte: FIRJAN (2021)

Tabela 40 - IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016 – Alecrim - RS

Alecrim- RS	IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016			
Ano Base	IFDM	EDUCAÇÃO	SAÚDE	EMPREGO E RENDA
2010	0,6574	0,6834	0,9181	0,3706
2011	0,7181	0,7270	0,9041	0,5232
2012	0,7140	0,7319	0,9267	0,4835
2013	0,7291	0,8014	0,9092	0,4766
2014	0,6945	0,7994	0,8775	0,4064
2015	0,6659	0,8152	0,8608	0,3219
2016	0,6966	0,8365	0,8951	0,3581

Fonte: FIRJAN (2021)

Tabela 41 - IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016 – Cândido Godói- RS

Cândido Godói- RS	IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016			
Ano Base	IFDM	EDUCAÇÃO	SAÚDE	EMPREGO E RENDA
2010	0,7534	0,8033	0,9571	0,4999
2011	0,7681	0,8107	0,9088	0,5847
2012	0,7714	0,8325	0,8883	0,5933
2013	0,7899	0,8604	0,8644	0,6447
2014	0,7747	0,8469	0,8945	0,5827
2015	0,7145	0,8247	0,8655	0,4533
2016	0,7604	0,8280	0,8873	0,5661

Fonte: FIRJAN (2021)

Tabela 42 - IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016 – Independência - RS

Independência – RS	IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016			
Ano Base	IFDM	EDUCAÇÃO	SAÚDE	EMPREGO E RENDA

2010	0,6898	0,7667	0,8290	0,4737
2011	0,7206	0,7425	0,8347	0,5845
2012	0,7321	0,8072	0,8511	0,5381
2013	0,7591	0,7984	0,9600	0,5188
2014	0,7755	0,8172	0,9506	0,5588
2015	0,6959	0,8258	0,9339	0,3280
2016	0,7302	0,7997	0,9377	0,4532

Fonte: FIRJAN (2021)

Tabela 43 - IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016–Novo Machado - RS

Novo Machado – RS	IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016			
Ano Base	IFDM	EDUCAÇÃO	SAÚDE	EMPREGO E RENDA
2010	0,5937	0,7181	0,6432	0,4199
2011	0,6388	0,7287	0,6915	0,4961
2012	0,6772	0,7198	0,8442	0,4675
2013	0,7084	0,7364	0,9004	0,4883
2014	0,6511	0,7565	0,8838	0,3131
2015	0,6754	0,7994	0,9047	0,3222
2016	0,6727	0,7904	0,9037	0,3241

Fonte: FIRJAN (2021)

Tabela 44 - IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016 – Porto Lucena - RS

Porto Lucena- RS	IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016			
Ano Base	IFDM	EDUCAÇÃO	SAÚDE	EMPREGO E RENDA
2010	0,6955	0,7425	0,8520	0,4920
2011	0,6566	0,7217	0,7510	0,4971
2012	0,6181	0,7218	0,6692	0,4633
2013	0,6078	0,7253	0,5901	0,5081
2014	0,5883	0,7546	0,7002	0,3102
2015	0,6204	0,7693	0,7687	0,3232
2016	0,6632	0,8149	0,8256	0,3491

Fonte: FIRJAN (2021)

Tabela 45 - IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016 – Porto Mauá- RS

Porto Mauá – RS	IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016			
Ano Base	IFDM	EDUCAÇÃO	SAÚDE	EMPREGO E RENDA
2010	0,6652	0,8034	0,7406	0,4515
2011	0,6173	0,7316	0,7307	0,3895
2012	0,6414	0,7437	0,7239	0,4567
2013	0,6656	0,8131	0,7261	0,4577
2014	0,6382	0,8031	0,7260	0,3854
2015	0,6334	0,8292	0,7388	0,3321
2016	0,6630	0,8416	0,7269	0,4206

Fonte: FIRJAN (2021)

Tabela 46 -IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO– 2010 à 2016 - Porto Vera Cruz - RS

Porto Vera Cruz – RS	IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016			
Ano Base	IFDM	EDUCAÇÃO	SAÚDE	EMPREGO E RENDA
2010	0,6505	0,7164	0,7839	0,4511
2011	0,6869	0,6676	0,9105	0,4825
2012	0,6026	0,6761	0,6651	0,4667
2013	0,6294	0,7484	0,6139	0,5260
2014	0,5631	0,6970	0,5669	0,4253
2015	0,6304	0,6861	0,8381	0,3669
2016	0,6365	0,7241	0,8753	0,3102

Fonte: FIRJAN (2021)

Tabela 47 - IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016 – Santo Cristo - RS

Santo Cristo – RS	IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016			
Ano Base	IFDM	EDUCAÇÃO	SAÚDE	EMPREGO E RENDA
2010	0,7324	0,8009	0,8837	0,5128
2011	0,7504	0,8278	0,9028	0,5206
2012	0,7904	0,8438	0,8647	0,6629
2013	0,7985	0,8751	0,8661	0,6542
2014	0,8068	0,8843	0,8700	0,6663
2015	0,7645	0,9121	0,8810	0,5004
2016	0,7831	0,9136	0,8934	0,5422

Fonte: FIRJAN (2021)

Tabela 48 - IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO –2010 à 2016–São José do Inhacorá – RS

São José do Inhacorá – RS	IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016			
Ano Base	IFDM	EDUCAÇÃO	SAÚDE	EMPREGO E RENDA
2010	0,7251	0,8618	0,8095	0,5042
2011	0,8114	0,9148	0,9430	0,5766
2012	0,8316	0,9044	0,9390	0,6515
2013	0,8584	0,8981	0,9390	0,7383
2014	0,8276	0,8949	0,9669	0,6211
2015	0,8370	0,8989	0,9893	0,6229
2016	0,8259	0,8994	0,9804	0,5978

Fonte: FIRJAN (2021)

Tabela 49 - IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO –2010 à 2016 – Três de Maio - RS

Três de Maio – RS	IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016			
Ano Base	IFDM	EDUCAÇÃO	SAÚDE	EMPREGO E RENDA
2010	0,7729	0,7933	0,8518	0,6735
2011	0,7997	0,8049	0,8781	0,7162
2012	0,8275	0,8950	0,8947	0,6930
2013	0,8289	0,8815	0,9177	0,6875
2014	0,8348	0,9137	0,9100	0,6805
2015	0,8189	0,9418	0,8937	0,6212
2016	0,8195	0,9149	0,9001	0,6435

Fonte: FIRJAN (2021)

Tabela 50 - IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO –2010 à 2016 – Tucunduva - RS

Tucunduva – RS	IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016			
Ano Base	IFDM	EDUCAÇÃO	SAÚDE	EMPREGO E RENDA
2010	0,7197	0,7688	0,9328	0,4575
2011	0,7755	0,8001	0,9425	0,5840
2012	0,7767	0,8208	0,9652	0,5442
2013	0,7662	0,8705	0,9173	0,5108
2014	0,7095	0,9452	0,8492	0,3340
2015	0,7317	0,9856	0,8559	0,3535
2016	0,8014	0,9890	0,8894	0,5259

Fonte: FIRJAN (2021)

Tabela 51 - IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO –2010 à 2016 – Tuparendi - RS

Tuparendi – RS	IFDM E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO – 2010 à 2016			
Ano Base	IFDM	EDUCAÇÃO	SAÚDE	EMPREGO E RENDA
2010	0,6573	0,7582	0,7483	0,4655
2011	0,6999	0,8025	0,7322	0,5651
2012	0,7160	0,8376	0,7482	0,5621
2013	0,7248	0,8559	0,7739	0,5447
2014	0,6933	0,8651	0,7471	0,4678
2015	0,6693	0,8643	0,7119	0,4317
2016	0,6747	0,8671	0,6990	0,4581

Fonte: FIRJAN (2021)

## ANEXO II

Fotos que demonstram a infraestrutura do *Campus Santa Rosa*, imagens retiradas do site google maps:

Figura 03 - Entrado do Prédio Administrativo



Fonte: GOOGLEMAPS (2021)

Figura 04 – prédios Administrativos, salas de aulas 01, laboratório de móveis e edificações.



Fonte: GOOGLEMAPS (2021)

Figura 05 – Visão geral de todos os prédios do *Campus Santa Rosa*

Fonte: GOOGLEMAPS (2021)

## ANEXO III

## RELATÓRIO SIMEC – OBRAS E INSTALAÇÕES IFFAR – CAMPUS SANTA ROSA

Figura 06 - Relatório 01 de obras extraída do SIMEC

ID	Nome da Obra	Unidade Implantadora	Campus/Reitoria	Município/UF	Data de Início	Data de Término	Situação da Obra	Última Atualização	Última Vitória	Realizado por	% Executado	Valor da Obra	Composição	Valor Empenhado(R\$)	Valor Liquidado(R\$)
455	UNED SANTA ROSA - RS/SALAS DE AULA 2ª ETAPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Campus Santa Rosa	Santa Rosa / RS	02/09/2008	03/03/2009	Concluída	2009-06-18 18:57:02.2794618 /06/2009 13:37:021 4569 cia(s) }	16/06/2009	Instituição	100	534.182,41	Acabamento de prédio de 1818,50 m², composto por: 10 salas de aula para 35 alunos cada (08 salas para laboratórios (química, física, informática e agroindústria) 04 WC com 26 sanitários e espaço de circulação.	-	-
20700	REFEITÓRIO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Campus Santa Rosa	Santa Rosa / RS	06/01/2012	02/07/2013	Concluída	2013-08-15 14:05:32.7868881 5/08/2013 14:05:321 3050 cia(s) }	15/08/2013	Instituição	100	1.721.013,44	Refeitório com 1.010,83 m² de área construída, todo climatizado, com capacidade para atender 500 refeições em três etapas, com área para carga e descarga, entrada separada para funcionários, recebimento e pesagem, vestiário e sanitário feminino, vestiário e sanitário masculino, depósito de caixas, sanitário PNE feminino, sanitário PNE masculino, estoque, sala para lavagem e guarda de pratos e talheres, sala para lavagem e guarda de utensílios, câmara fria para legumes, câmara fria para carnes, azeitonaria, sala para nutricionista, cozinha industrial, área de distribuição de alimentos, sala de preparo de legumes, sala para o preparo de carnes, minipadaria, sanitário feminino, sanitário masculino, área para lavagem de mãos, lavanderia, DM1, local para lixo orgânico, local para lixo seco, central de gás, pátio de serviço, salão para conservação, guarda-roupas, catraca de acesso, com colfas, exaustores, injeção de gás e lógica.	-	-
7601	SISTEMA DE ABASTECIMENTO DE ÁGUA E PREVENÇÃO INCÊNDIO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Campus Santa Rosa	Santa Rosa / RS	26/01/2010	17/08/2010	Concluída	2011-03-21 16:08:20.9951032 1/03/2011 16:08:201 3927 cia(s) }	21/03/2011	Instituição	100	499.920,00	Sistema de abastecimento de água potável, com reservatório de 50.000 litros, bombas de recalque e casa de máquinas, e sistema de prevenção contra incêndio e descargas atmosféricas.	-	-
23746	GUARITA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Campus Santa Rosa	Santa Rosa / RS	06/01/2012	24/07/2012	Concluída	2012-10-09 13:47:26.6363290 9/10/2012 13:47:261 3360 cia(s) }	09/10/2012	Instituição	100	268.371,02	Guarita de vigilância composta de sala de controle, lavabo e copa, com área total de 139,39m².	-	-
53842	AQUISIÇÃO E INSTALAÇÃO DE CÂMARA FRIA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Campus Santa Rosa	Santa Rosa / RS			Em Planejamento pelo Proponente	2021-03-23 08:24:07.2571672 3/03/2021 08:24:071 120 cia(s) }		Sem Supervisão	0		Trata-se de aquisição de Câmaras de Congelamento e Resfriamento a serem incorporadas ao refeitório do IFFar – Campus Santa Rosa para suprir demanda com guarda e armazenamento de gêneros alimentícios perecíveis. A obra visa atender a demanda de prestação de serviços de alimentação escolar, visando o preparo e distribuição de alimentação balanceada e em condições higiênicas-sanitárias adequadas, que atendam os padrões nutricionais e dispositivos legais vigentes do FNDE.	-	-
473	UNED SANTA ROSA - RS / PRÉDIO ADMINISTRATIVO 1ª ETAPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Campus Santa Rosa	Santa Rosa / RS	15/09/2008	15/11/2008	Concluída	2009-03-19 15:52:54.5529091 9/03/2009 15:52:541 4660 cia(s) }	14/11/2008	Instituição	0,17	870.006,34	Estrutura pré-moldada de prédio com 1604,63 m², composto de: 02 ambiente para biblioteca com 267 m² 01 ambiente para secretaria com 1 atendimento pedagógico com 06 ambientes 26 ambientes administrativos 04 WC com 26 sanitários e espaço para circulação.	-	-
28018	CONSTRUÇÃO DO PRÉDIO ELETROMECÂNICA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Campus Santa Rosa	Santa Rosa / RS	10/12/2012	03/02/2014	Concluída	2014-04-07 14:29:10.5153320 7/04/2014 14:29:101 2815 cia(s) }	07/04/2014	Instituição	100	2.371.917,21	Edificação com área 1486,05 m²; 02 pavimentos	-	-
13650	CABINE DE MEDIÇÃO DE ENERGIA ELÉTRICA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Campus Santa Rosa	Santa Rosa / RS	30/06/2009	28/08/2009	Concluída	2011-03-11 09:00:22.5458811 1/03/2011 09:00:221 3938 cia(s) }	25/10/2009	Instituição	100	11.449,65	Cabine de medição de energia elétrica, em alvenaria, com 6,75 m².	-	-

Fonte: SIMEC (2021)

Figura 07 - Relatório 02 de obras extraída do SIMEC

474	UNED SANTA ROSA - RS / PRÉDIO ADMINISTRATIVO 2ª ETAPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Campus Santa Rosa	Santa Rosa / RS	15/11/2008	15/05/2009	Concluída	2009-07-30 11:43:13.6015113 07/2009 11:43:13( 4527 dia(s) )	30/07/2009	Instituição	100	774.940,72	Acabamento do prédio administrativo de 1604,63 e rampa de acessibilidade com 120 m², composto de: 01 ambiente para biblioteca com 267 m² 01 ambiente para secretaria escolar e atendimento pedagógico 26 ambientes administrativos 04 Wc com 26 sanitários e espaço para circulação.	-	-
33049	PRÉDIO DA BIBLIOTECA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Campus Santa Rosa	Santa Rosa / RS	13/01/2014	02/12/2015	Concluída	2015-12-23 13:55:00.2612282 3/12/2015 13:55:00( 2.90 dia(s) )	11/09/2015	Instituição	100	2.623.164,42	Construção de prédio para Biblioteca Campus Santa Rosa Área construída: 1.435,57 m² Pavimento terço com acervo para 30.000 livros, espaço para mesas de estudo coletivo, além de salas de acervo controlado, administração, sala de catalogação, sanitários e hall de entrada. Pavimento superior com 08 cabines de estudo individual, biblioteca virtual e sala de apoio. Ar condicionado em todos os ambientes.	2.623.164,48	2.432.644,48
2598	URBANIZAÇÃO UNED SANTA ROSA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Campus Santa Rosa	Santa Rosa / RS	22/04/2009	22/07/2009	Concluída	2010-04-14 15:50:02.7603581 4/04/2010 15:50:02( 4269 dia(s) )	14/04/2010	Instituição	100	323.000,00	Obras que correspondem a 4819,40 m² de pavimentação tipo UNISTAIN, com pavimentação de vias de acesso e estacionamento.	-	-
4644	BLOCO LABORATÓRIOS DE MÓVEIS E EDIFICAÇÕES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Campus Santa Rosa	Santa Rosa / RS	10/04/2010	07/09/2010	Concluída	2010-11-22 10:42:33.2830622 2/11/2010 10:42:33( 4047 dia(s) )	22/11/2010	Instituição	100	472.800,00	Bloco composto por 07 laboratórios e Sanitários para alunos, com área total de 931,01 m2.	-	-
14553	PRÉDIO DE SALAS DE AULA E PASSARELA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Campus Santa Rosa	Santa Rosa / RS	20/10/2011	16/06/2012	Concluída	2013-03-13 09:22:28.0168221 3/03/2013 09:22:28( 3205 dia(s) )	13/03/2013	Instituição	100	2.623.222,86	Prédio com 14 salas de aula, um auditório, duas salas de apoio, dois banheiros femininos e dois banheiros masculinos, com 1.914,56 m², e passarela com 96,06m².	-	-
12712	GINÁSIO POLIESPORTIVO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Campus Santa Rosa	Santa Rosa / RS	04/11/2010	18/10/2011	Concluída	2012-01-20 11:39:39.6544472 0/01/2012 11:39:39( 3623 dia(s) )	29/11/2011	Empresa	100	1.560.260,53	Ginásio poliesportivo com 1.451,72 m2, composto de 01 quadra poliesportiva, 02 vestiários, 01 sala musculação, 01 sala de ginástica, escadaria, rampa de acessibilidade, sanitários masculino e feminino e hall de entrada.	-	-
2518	CONSTRUÇÃO DA REDE ELÉTRICA DE SANTA ROSA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Campus Santa Rosa	Santa Rosa / RS	17/08/2009	17/02/2010	Concluída	2010-04-14 15:49:11.6613811 4/04/2010 15:49:11( 4269 dia(s) )	14/04/2010	Instituição	100	472.800,00	Obras compostas por rede de alta tensão com instalação de um transformador de 150 kva. Construção de rede subterrânea de baixa tensão, para ligação entre prédios e iluminação externa.	-	-
185	UNED SANTA ROSA - RS/ SALAS DE AULA 1ª ETAPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Campus Santa Rosa	Santa Rosa / RS	04/07/2008	29/08/2008	Concluída	2008-09-16 09:00:51.2749416 /09/2008 09:00:51( 4844 dia(s) )	28/08/2008	Empresa	100	666.526,97	Construção de estrutura para prédio com 1814,50 m², composto de: 10 salas de aula para 35 alunos cada 08 salas para laboratórios (química, física, informática e agroindústria) 04 sanitários com 26 sanitários e espaço de circulação.	-	-
48711	CONSTRUÇÃO E EXPANSÃO DA REDE ELÉTRICA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Campus Santa Rosa	Santa Rosa / RS	11/01/2015	09/08/2016	Concluída	2016-09-23 10:55:40.0591372 3/09/2016 10:55:40( 1915 dia(s) )	12/08/2016	Instituição	100	537.795,32	Esta obra visa resolver o grave problema está sendo o circuito que vai do transformador, passa pela medição e vai até o QGBT (Quadro Geral de Baixa Tensão) principal, que está com a capacidade extrapolada, visto que foi projetado para comportar os 150 kva mais a margem de segurança (porém hoje é de 900 kva). O outro limtante está sendo os circuitos que levam a energia do QGBT até os quadros de disjuntores dos prédios, onde, pela distância temos perda de potência e a ampliação na configuração anterior gera um custo mais elevado da sua instalação.	521.486,00	453.806,80

Fonte: SIMEC (2021)