

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

GEÍSA D'ÁVILA RIBEIRO BOAVENTURA

**TENSÕES E PERSPECTIVAS DA REDE FEDERAL NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DO IF
GOIANO NOS *CAMPI* CERES E RIO VERDE - GOIÁS**

GOIÂNIA-GO

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

GEÍSA D'ÁVILA RIBEIRO BOAVENTURA

**TENSÕES E PERSPECTIVAS DA REDE FEDERAL NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DO IF
GOIANO NOS *CAMPI* CERES E RIO VERDE - GOIÁS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof.^aDra. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

GOIÂNIA-GO

2016

B662t Boaventura, Geísa d'Avila Ribeiro
Tensões e perspectivas da rede federal no campo da
educação profissional e tecnológica[manuscrito]:
um estudo do IF Goiano nos Campi Ceres e Rio Verde-Goiás/
Geísa d'Avila Ribeiro Boaventura.-- 2016.
210 f.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
em Educação, Goiânia, 2016
Inclui referências f.191-198

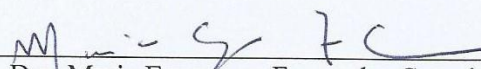
1. Instituto Federal Goiano (IF Goiano). 2. Educação e
Estado. 3. Ensino profissional - Goiás (Estado). 4.
Educação - Efeito das inovações tecnológicas. I.Carneiro,
Maria Esperança Fernandes. II.Pontifícia Universidade
Católica de Goiás. III. Título.

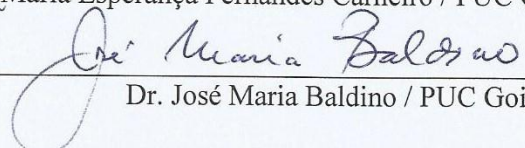
CDU:378.6(043)

**TENSÕES E PERSPECTIVAS DA REDE FEDERAL NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DOS
CAMPI CERES E RIO VERDE-GOIÁS**

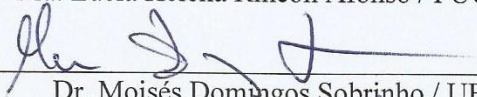
Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 04 de agosto de 2016.

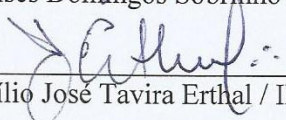
BANCA EXAMINADORA


Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (presidente)

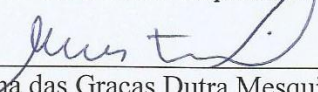

Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás

Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás


Dr. Moisés Domingos Sobrinho / UFRN


Dr. Virgílio José Tavira Erthal / IF Goiano

Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira / PUC Goiás (suplente)


Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (suplente)

Dra. Denise Silva Araújo / UFG (suplente)

Dra. Lenita Maria Junqueira Schultz / GEPEG (suplente)

*Aos meus queridos filhos **Isaque d'Ávila Ribeiro Boaventura** e **Tiago d'Ávila Ribeiro Boaventura**, representantes de uma nova geração, por nutrirem em mim todos os dias a vontade de aprender e ensinar; por me fazerem crer que o caminho da Educação é árduo, porém viável e encantador.*

Dedico este estudo também a todos os adolescentes, jovens e adultos que ainda buscam seu lugar como sujeitos da educação formal. Na esperança de que estejamos no caminho.

AGRADECIMENTOS

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão

João Cabral de Melo Neto

A Deus, meu criador, fonte de todo saber, dono da minha vida, do meu intelecto, do meu coração e das minhas possibilidades. *Soli Deo gloria!!!*

Ao meu esposo querido, Douglas, companheiro de todas as horas, pela parceria incondicional, pela compreensão em todo o tempo, pela colaboração técnica, pelo incentivo nas horas de desânimo, pelo cuidado e carinho comigo e com nossos filhos durante esses 20 anos juntos.

Aos meus filhos, Isaque e Tiago, por serem minha inspiração todos os dias, pela compreensão madura diante das minhas ausências de mãe, pela companhia alegre e barulhenta, o que também me ajudou a chegar ao fim.

Aos meus pais, Jorge e Dilma, educadores como eu, pelo exemplo de fé, coragem, determinação, perseverança, estudo, trabalho árduo e responsável no comprometimento com a Educação, por todo apoio e encorajamento que sempre me deram ao longo da vida e neste tempo de estudo.

À minha irmã Gisela, com quem aprendi muitas coisas, pelo incentivo, ajuda técnica e palavras elogiosas que me empurram para frente. Ao meu cunhado Fábio e ao meu sobrinho João Augusto, pelas alegrias da convivência.

Ao meu sogro Almir e minha sogra Anátide, meus cunhados, cunhadas e sobrinhos, por sempre me apoiarem, seja pelo cuidado com minha família, seja pelas palavras de ânimo e elogios constantes.

Aos irmãos de fé e amigos que estiveram comigo nesta caminhada, orando, me ouvindo e encorajando.

Aos membros da banca de qualificação e defesa pelas contribuições valiosas que me fizeram avançar: Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho pela ajuda teórica, gentileza e paciência de sempre; Prof. Dr. José Maria Baldino, por me receber tão calorosamente nos momentos de dúvidas; Prof^a. Lúcia Rincon Afonso, pelo encorajamento e amizade e Prof. Dr. Virgílio José Tavira Erthal, companheiro de lida há alguns anos, por ter me ajudado a entender o campo da EPT.

Aos doutores, professores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-GO, pelo aprendizado e contribuições diretas e indiretas com esta pesquisa.

À Coordenadora do PPGE, Prof^aDra. Raquel Aparecida M.M. Freitas e aos funcionários, pela atenção e parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que possibilitou a obtenção da bolsa auxílio-mensalidade.

Aos colegas de turma, pelas conversas, contribuições, amizade e companheirismo.

Aos colegas docentes e demais servidores do Câmpus Ceres, por dividirem comigo as alegrias e aprendizados do trabalho no campo da Educação Profissional.

Aos professores e professoras dos *campi* Ceres e Rio Verde, agentes nesta pesquisa, pela disponibilidade de tempo, pela confiança no trabalho, pelas reflexões valiosas que com certeza contribuirão para o crescimento do nosso Instituto.

Ao Reitor e Pró-reitores do IF Goiano, por terem disponibilizado tão gentilmente um tempo em suas agendas para me atenderem e colaborarem com esta investigação. À chefe de gabinete, Maria Marta Martins, pela atenção e apoio logístico.

Aos alunos do IF Goiano-Câmpus Ceres de todos os níveis e cursos com os quais trabalhei no ensino, pesquisa e extensão-Proeja, técnico integrado, técnicos subsequentes e superiores: bacharelados e licenciaturas, por terem me ajudado a ser uma professora melhor e

a compreender a importância da presença e contribuição de cada um de vocês no campo da EPT no IF Goiano.

Aos ex-diretores, Prof. Welington de Arruda Passarinho e Prof. Elias de Pádua Monteiro, pela confiança e por me oportunizarem um tempo de aprendizado na gestão do Câmpus Ceres.

Ao ex-diretor de ensino e amigo Prof. José Carlos de Souza, pelo crescimento compartilhado em muitos momentos de lutas e conquistas.

Ao ex-diretor Prof. Hélber Souto Morgado e ao atual diretor Prof. Cleiton Mateus Sousa, pela amizade, respeito e pela liberação integral para a realização deste trabalho de pesquisa.

Aos servidores do Câmpus Ceres, pela ajuda incondicional na etapa de levantamento dos dados: Prof. Cleiton Mateus Sousa, Aliny Karla da Cunha, Cleide Ferreira, Kamilla Tavares, Marcelo Ortega, Nilva Pacheco, Péricles Almeida, Renata Cunha, Tiago Gebrim. A Sirlene Costa, pelo apoio e cuidado com minha vida funcional neste tempo de licença.

Aos servidores do Câmpus Rio Verde, em especial à Jeanne Mesquita pelas informações e contatos fundamentais; e aos demais: Prof. Alan Carlos Costa, Angélica Melo, Christi Freitas, Prof. Edson Luiz Souchie, Jerusa de Oliveira, Karina Machado, Nathália Borges, Prof. Osvaldo Resende, Pamela Gonçalves, Pedro Cabral de Araújo.

À servidora Maria Alessandre de Souza, secretária acadêmica e administrativa da Educação a Distância (EAD) no IF Goiano.

Às queridas Jéssica Sayuri e Hanna Priscila Boaventura, pela ajuda com as transcrições.

À amiga Prof^a Ondina Macedo, pelo trabalho de tradução.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Prof^ª Dra Maria Esperança Fernandes Carneiro, minha mais do que orientadora, mestre, companheira, amiga, parceira, pela presença que me trouxe segurança e direção, pela orientação precisa e competente, pela confiança no meu potencial e por ter aceitado navegar comigo por um campo difícil e desafiador. Obrigada por seu carinho, sua ajuda e disponibilidade em tudo!!!

Ó profundidade da riqueza, da sabedoria e do conhecimento de Deus! Quão insondáveis são os seus juízos, e quão inescrutáveis os seus caminhos! Pois, quem conheceu a mente do Senhor? Quem se tornou seu conselheiro? Quem primeiro lhe deu alguma coisa, para que Ele lhe recompense? Portanto dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. A Ele seja a glória perpetuamente! Amém.

(ROMANOS 11. 33-36. BÍBLIA SAGRADA)

RESUMO

Este estudo teve o propósito de compreender o processo em curso de transformação do campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir da experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, na expressão da realidade dos *campi* Ceres e Rio Verde. Neste trabalho foi analisada a configuração do campo da Rede Federal de EPT na realidade do IF Goiano, no contexto da política de criação e constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da compreensão das tensões e disputas de poder (material e simbólico) existentes na relação entre os níveis médio/técnico e superior. As perguntas orientadoras foram: Como a valorização do subcampo/nível superior teria chegado ao ponto de desqualificar o nível médio/técnico, passando a expressar não mais uma totalidade que levou à luta pelo ensino médio integrado à educação profissional e que resultou na conquista do Decreto 5.154/04? Até que ponto as disputas entre os níveis médio/técnico e superior e os desacordos presentes nas prioridades institucionais passam pelo privilegiamento do segundo e secundarização do primeiro? Foram levantados os elementos organizadores do campo da educação profissional dentro da instituição, na direção da tensão entre o subcampo nível médio/técnico e o subcampo nível superior, os *habitus* dos agentes que conformam o campo social estudado e os sentidos atribuídos ao campo pelos professores e gestores acerca da implantação dos institutos, com relação às propostas para os dois níveis. Para atender aos objetivos propostos, tomou-se como referência a transformação dessa instituição por meio da Lei nº 11.892/2008, de criação dos institutos federais e o contexto de sua promulgação advindo da expansão da Rede Federal de EPT. Como fundamentação teórico-metodológica, buscou-se o método praxiológico de Pierre Bourdieu, no qual os conceitos teóricos poder simbólico, campo social, *habitus* e prática são centrais para a compreensão da realidade. Nessa direção, foi feito um levantamento exploratório do lócus social a ser estudado, por meio de referências bibliográficas e do estudo das prescrições legais e dos documentos que regem a instituição. A investigação empírica foi realizada pelo levantamento de dados numéricos e de entrevistas com os agentes sociais professores e gestores dos *campi* selecionados, além do reitor e pró-reitores. A coleta de dados permitiu identificar que o campo educacional e científico do IF Goiano apresenta elementos, princípios, propriedades e *habitus* que apontam para as contradições e acordos presentes na relação entre os níveis de ensino analisados. Os agentes entrevistados foram professores e gestores dos *campi* Ceres e Rio Verde, sendo 6 gestores da gestão central do Instituto, reitor e pró-reitores, além dos 2 diretores-gerais dos *campi*. Do total de professores de cada *campus*, 121 de Rio Verde e 93 de Ceres, foram entrevistados 10% de cada um, ou seja, 12 de Rio Verde e 10 de Ceres. Os resultados encontrados nesta pesquisa apontam que, apesar de na legislação ambos os níveis terem suas normas e diretrizes a serem seguidas e, de acordo com isso, a alocação de recursos que atende a cada um, há uma tendência de maior valorização do subcampo/nível superior, caracterizada pela disputa entre os agentes-professores em relação à carga horária maior destinada às atividades de pesquisa, o que de certa forma favorece o trabalho neste nível, fortalecendo a prática no ensino superior e na pós-graduação, paralelamente à desvalorização do subcampo/nível médio-técnico. Essa luta faz parte da representação dos professores e gestores, expressa no poder simbólico presente nos diferentes *habitus* e práticas que demonstram que o subcampo/nível superior confere mais *status* e prestígio, tanto aos docentes quanto aos alunos. Evidencia-se também o sentido presente entre os agentes do campo, que é a verticalização como caminho para a articulação entre os níveis de ensino, na direção da diminuição das tensões entre eles.

Palavras-chave: Educação profissional. Poder simbólico. Campo. *Habitus*.

ABSTRACT

This study aimed to understand the on going transformation process of the professional and technological education (EPT), starting from the experience of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, related to expression of the reality in campus Ceres and Rio Verde. This research analyzed the configuration of federal EPT network field in IF Goiano reality, taking into account the policy context of creation and constitution of the Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia through understanding the tensions and power struggles (material and symbolic) that occur on relationship between average level / technical and high level. The guiding questions were: How the subfield / upper level appreciation would have disqualified the average - technical level, expressing no more a whole which led the struggle for high school integrated into education and that resulted in the conquest of Decree 5.154 / 04? To what extent, disputes between middle - technical and higher levels and disagreements present in the institutional priorities are the privileging of the second and undervaluation of the first? Organizing elements of the professional education field have been raised within the institution toward the tension between the subfield mid-level / technical and subfield higher level, the habitus of the agents that make up the studied social field and the meanings attributed to the field by teachers and managers about implementation of the institutes, in relation to the proposals for both levels. In order to meet the proposed goals, this institution transformation by Law No. 11,892 / 2008 was taken as reference. This law is related to creation of federal institutions and the context of its enactment arising from the expansion of the EPT federal network. As theoretical and methodological basis, it was used the praxeological method of Pierre Bourdieu, in which the theoretical concepts symbolic power, social field, habitus and practice are relevant to understand the reality. In this direction, an exploratory survey of the social locus to be studied was done, by using references and study of legal requirements and documents that govern the institution. Empirical research was conducted through a survey of numerical data and interviews with social workers teachers and managers of selected campus, besides rector and pro-rectors. Data collection allowed you to identify that IF Goiano educational and scientific field has elements, principles, properties and habitus which point to the contradictions and present agreements on the relationship between education levels analyzed. Teachers and managers from *campi* Ceres and Rio Verde were interviewed, including 6 managers of the central management of the Institute, rector and pro-rectors, in addition to two general directors of *campi*. Among total of teachers from each campus, 121 come from Rio Verde and 93 come from Ceres. 10% each, were interviewed that is, twelve from Rio Verde and ten from Ceres. The results related to this study show that, although legislation into both levels have their rules and guidelines to follow and according to that, the allocation of resources that caters to each, there was a trend toward greater appreciation of the subfield / higher level characterized by the dispute among teachers in relation to a largest workload aimed at research activities, which somehow favors the work at this level, strengthening the practice in higher education and post graduation, parallel to the devaluation of the subfield / medium - technical level. This struggle is part of the representation of teachers and managers, demonstrated in symbolic power that is present in different habitus and practices which demonstrate that the subfield / higher level gives more status and prestige both the teachers and the students. It also highlights the sense present among field agents, which is the vertical integration as the way to the articulation among education levels toward the reduction of tensions among them.

Keywords: Professional Education. Symbolic power. Field. *Habitus*.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET BA	- Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CEFET MA	- Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
CEFET MG	- Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET PR	- Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEFET Rio Verde	- Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde
CEFET RJ	- Centro Federal de Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica Rio de Janeiro
CNCT	- Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COAGRI	- Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola
EaD	- Educação a Distância
EAF	- Escola Agrotécnica Federal
EBTT	- Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
ETV	- Escolas Técnicas Federais
EV	- Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
FAPEG	- Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás
FIC	- Formação Inicial e Continuada
IF Goiano	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IF Goiás	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
ISBN	- <i>Internacional Standard Book Number</i> – sistema que identifica numericamente os livros segundo o título, o autor, o país e a editora, individualizando-os, inclusive por edição.
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
OSCIP	- Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PAPED	- Programa de Apoio à Pesquisa em Educação e Didática
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PI	- Pesquisa Institucional
PIBIC	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica da Coordenação Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Coordenação Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	- Pró-Reitoria de Ensino
PROEP	- Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC-GO	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RAD	- Relatório de Atividades Docentes
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	- Secretaria de Educação a Distância
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SRE	- Secretaria de Registros Escolares
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
UFTPR	- Universidade Federal Tecnológica do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Cursos ofertados pelo Câmpus Ceres (2015)	83
Quadro 02 - Cursos ofertados pelo Câmpus Rio Verde (2015).....	84
Quadro 03 - Titulação dos professores do IF Goiano por Câmpus e por regime de trabalho - 2015	85
Quadro 04 - Evolução do número de professores no Câmpus Ceres	88
Quadro 05 - Evolução do número de professores no Câmpus Rio Verde.....	88
Quadro 06 - Caracterização dos agentes-professores dos <i>campi</i> Ceres e Rio Verde do IF Goiano, 2015	90
Quadro 7 - Tempo de serviço dos professores por <i>campus</i>	91
Quadro 8 - Carga horária docente estabelecida no RAD (2014)	100
Quadro 9 - Sexo dos gestores	105
Quadro 10 - Idade dos gestores	105
Quadro 11 - Tempo de serviço dos gestores.....	105
Quadro 12 - Formação dos gestores	105
Quadro 13 - Titulação dos gestores	106
Quadro 14 - Instituição de formação dos gestores	106
Quadro 15 - Leitura e elaboração dos documentos	107
Quadro 16 - Método científico utilizado pelos gestores.....	107
Quadro 17 - Concepções teórico-metodológicas conhecidas pelos gestores	107
Quadro 18 - Concepções teórico-metodológicas adotadas pelos gestores	108
Quadro 19 - Concepção de Educação Profissional dos gestores	108
Quadro 20 - Total de alunos matriculados em cursos regulares e presenciais- CâmpusCeres em 2008.....	112
Quadro 21 - Total de alunos matriculados em cursos regulares e presenciais - CâmpusCeres em 2009.....	112
Quadro 22 - Total de alunos matriculados em cursos regulares e presenciais - CâmpusCeres em 2010.....	113
Quadro 23 - Total de alunos matriculados em cursos regulares e presenciais - CâmpusCeres em 2011	114
Quadro 24 - Total de alunos matriculados em cursos regulares e presenciaise na Educação a Distância (EaD) -Câmpus Ceres em 2012.....	114
Quadro 25 - Total de alunos matriculados em cursos regulares e presenciaise na Educação a Distância (EaD) – Câmpus Ceres em 2013	115

Quadro 26 - Total de alunos matriculados em cursos regulares e presenciais na Educação a Distância (EaD)– CâmpusCeres em 2014.....	117
Quadro 27 - Total de alunos matriculados em cursos regulares e presenciais – CâmpusCeres em 2015	118
Quadro 28 - Número de alunos concluintes nos cursos superiores de 2012 a 2014- Câmpus Ceres.....	120
Quadro 29 - Gastos correntes por aluno no IF Goiano.....	122
Quadro 30 - Alunos reprovados nos primeiros anos dos cursos técnicos integrados -Câmpus Ceres.....	123
Quadro 31 - Total de alunos matriculados em cursos regulares, presenciais e Educação a Distância (EAD) – Câmpus Rio Verde – 2008	126
Quadro 32 - Total de alunos matriculados em cursos regulares, presenciais e Educação a Distância (EAD) – Câmpus Rio Verde- 2009	126
Quadro 33 - Total de alunos matriculados em cursos regulares, presenciais e Educação a Distância (EAD) – CâmpusRio Verde- 2010.....	127
Quadro 34 - Total de alunos matriculados em cursos regulares, presenciais e Educação a Distância (EAD) – Câmpus Rio Verde- 2011	128
Quadro 35 - Total de alunos matriculados em cursos regulares, presenciais e Educação a Distância (EAD) – Câmpus Rio Verde- 2012.....	129
Quadro 36 - Total de alunos matriculados em cursos regulares, presenciais e Educação a Distância (EAD) – CâmpusRio Verde- 2013.....	130
Quadro 37 - Total de alunos matriculados em cursos regulares, presenciais e Educação a Distância (EAD) – CâmpusRio Verde- 2014.....	131
Quadro 38 - Total de alunos matriculados em cursos regulares, presenciais e Educação a Distância (EAD) – CâmpusRio Verde- 2015.....	132
Quadro 39 - Número de alunos concluintes dos cursos superiores de 2011 a 2014- Câmpus Rio Verde	135
Quadro 40 - Resumo do número de matrículas por nível e por <i>campus</i>	136
Quadro 41 - Organização do IF Goiano para atender às prioridades administrativas e pedagógicas do nível médio/técnico e do nível superior.....	164
Quadro 42 - Acordos e contradições no campo da EPT no IF Goiano	168
Quadro 43 - Estratégias dos agentes-professores no campo da EPT no IF Goiano	171
Quadro 44 - Preferência em relação aos níveis de ensino	172
Quadro 45 - Sentidos partilhados pelos agentes-gestores do IF Goiano	180
Quadro 46 - Número de matrículas 2008 e 2015 por Câmpus	185

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Renda <i>per capita</i> familiar dos alunos matriculados em 2008- CEFET- Rio Verde	34
Tabela 2 - Renda familiar dos alunos matriculados nos cursos técnicos-1ºsemestre/2015- Câmpus Rio Verde.....	34
Tabela 3 - Renda <i>per capita</i> familiar dos alunos matriculados nos cursos superiores-2015- Câmpus Rio Verde.....	35
Tabela 4 - Renda familiar dos alunos matriculados nos cursos técnicos em 2008- EAF Ceres	36
Tabela 5 -Renda familiar dos alunos matriculados nos cursos técnicos-1ºsemestre/2015- Câmpus Ceres	37
Tabela 6 - Renda <i>per capita</i> familiar dos alunos matriculados nos cursos superiores-1º semestre / 2015 - Câmpus Ceres.....	37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Crescimento da Rede Federal de EPT desde 1909	29
Gráfico 2 - Evolução do número de matrículas no nível médio/técnico-Câmpus Ceres	119
Gráfico 3 - Evolução do número de matrículas no nível superior-CâmpusCeres	119
Gráfico 4 - Evolução do número de matrículas no nível médio-técnico - Câmpus Rio Verde	133
Gráfico 5 - Evolução do número de matrículas no nível superior- Câmpus Rio Verde	134
Gráfico 6 - Evolução do número de matrículas na pós-graduação- Câmpus Rio Verde	134
Gráfico 7 - Frequência de aparecimento dos elementos de disputa entre os subcampos – Gestores	38
Gráfico 8 - Frequência de aparecimento dos elementos de disputa entre os subcampos – Professores	139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 - A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PODER E IDEOLOGIA	29
1.1 FUNDAMENTOS POLÍTICOS E LEGAIS	30
1.2 PODER SIMBÓLICO E IDEOLOGIA.....	42
1.3 O ESTADO NEOLIBERAL	48
1.4 A REALIDADE INTERNA DA REDE FEDERAL DE EPT	55
1.5 A RELAÇÃO ENTRE O SISTEMA DE PRODUÇÃO E O SISTEMA DE PRODUÇÃO DOS PRODUTORES, A ESCOLA E A FAMÍLIA	60
CAPÍTULO 2 - A ESTRUTURA DO CAMPO: PRINCÍPIOS, PROPRIEDADES, PRÁTICA E <i>HABITUS</i>.....	72
2.1 PRINCÍPIOS HISTÓRICOS E LEGAIS	74
2.2 ELEMENTOS E PROPRIEDADES	83
2.3 OS <i>HABITUS</i> NO CAMPO: AGENTES-PROFESSORES	90
2.4 OS <i>HABITUS</i> NO CAMPO: AGENTES-GESTORES	104
CAPÍTULO 3 - AS RELAÇÕES DE FORÇAS ENTRE OS SUBCAMPOS NÍVEL MÉDIO-TÉCNICO E NÍVEL SUPERIOR	111
3.1 CÂMPUS CERES	112
3.2 CÂMPUS RIO VERDE	126
CAPÍTULO 4 - OS SENTIDOS NO CAMPO IF GOIANO: SÍMBOLOS DE INTEGRAÇÃO E CONTRADIÇÕES	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICES	199

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a constituição do campo da educação profissional no Instituto Federal Goianocircunscrito à política de criação e constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da compreensão das disputas, tensões e perspectivas existentes na convivência entre o nível médio/técnico e o nível superior.

Buscou-se, portanto, compreender a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nos últimos oito anos por meio dos dispositivos legais que regulamentaram esse movimento, mais especificamente, a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) de criação dos Institutos e o documento “Concepção e Diretrizes”, dos Institutos Federais, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2008). Além disso, este estudo teve como objetivos específicos: levantar os elementos que organizam o campo da educação profissional dentro da instituição na tensão entre o subcampo nível médio/técnico e o subcampo nível superior; identificar os *habitus*¹ dos agentes que conformam o campo social estudado e analisar a representação de professores e gestores sobre a implantação dos Institutos com relação às propostas para o nível médio/técnico e para o nível superior.

O tema desta tese doutoral é recente na história da Educação Profissional no Brasil, uma vez que a oferta dos cursos de nível superior nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se intensificou a partir dos anos 1990, quando muitas escolas técnicas e agrotécnicas foram transformadas em Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Cefet). Vale destacar que antes dessa década, somente existiam Cefets em Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná e Maranhão.

Desde 1909, quando foram criadas, essas instituições praticavam a oferta de cursos técnicos e se destinavam ao atendimento dos filhos da classe trabalhadora, que não tinham possibilidade de acesso ao nível superior. Devido à qualidade desses cursos, adquiriram *know-how* e projeção nacional no que diz respeito ao nível médio/técnico. Nesse sentido, apesar de enfocarem uma dualidade que já existe na educação há muito tempo, os resultados do estudo que aqui apresentamos são preliminares e pouco conclusivos devido ao curto espaço de tempo em que os subcampos/níveis de ensino têm convivido no interior do Instituto Federal, além da dificuldade de configurar um lócus social que tem somente oito anos de criação e, portanto, ainda não se afirmou ou se reconheceu na sua identidade institucional.

¹ Termo utilizado por Pierre Bourdieu na sua praxiologia, que será definido nesta tese.

As perguntas que nortearam esta investigação e compuseram a formulação do problema são: A valorização do subcampo nível superior, em crescimento na tradição das escolas técnicas, teria chegado ao ponto de desqualificar o subcampo nível médio/técnico, passando a expressar não mais uma totalidade que levou à luta pelo ensino médio integrado à educação profissional e que resultou na conquista do Decreto 5.154/04(BRASIL, 2004)? Até que ponto as disputas entre os níveis médio/técnico e superior e os desacordos presentes nas prioridades institucionais passam pelo privilegiamento do segundo e secundarização do primeiro?

É preciso considerar que dentre as finalidades e características dos Institutos Federais, descritas na Lei 11.892/2008 (BRASIL,2008), estão a promoção da integração e verticalização dos níveis e cursos ofertados e a orientação dessa oferta para o atendimento e fortalecimento dos Arranjos Produtivos Locais (APL)² com base na identificação das potencialidades de cada local ou região. Dessa forma, pensar a relação existente entre os níveis de ensino e os cursos oferecidos pelos *campi* avaliar se as finalidades pelas quais foram criados estão sendo atendidas.

Nessa direção o seguinte problema foi formulado: Como a Lei 11.892/2008, trazendo novas possibilidades de conformação dos cursos dos Institutos Federais, vem refazendo o campo da educação profissional e os *habitus* dos agentes-professores e gestores na nova organização de espaços de poder?

A inquietação que levou à formulação desse problema surgiu da minha experiência como pedagoga desde 2004 e depois professora do Instituto Federal Goiano-Câmpus Ceres desde 2009, além do tempo como Coordenadora de Ensino durante quatro anos. Nesse período, presenciei a implementação de alguns Decretos: 5154/04 (BRASIL, 2004a), do Ensino Médio Integrado, que revogou o 2.208/96, o 5.840/06 do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos(Proeja) (BRASIL, 2006); o Parecer CNE/CEB Nº 14/2004 (BRASIL, 2004b) que autorizou as escolas agrotécnicas a ofertarem cursos superiores de tecnologia, e

² Gualda e Souza (2005) definem os APL's como: o espaço geográfico, a afinidade, o compartilhamento de informações e conhecimentos, o surgimento de indústrias correlatas e de apoio, o aprendizado interativo, a governança (ou liderança), a competição e a inovação. Eles conceituam APL's como: "uma aglomeração geográfica e setorial de produtores especializados de bens e serviços diferenciados, que mantêm vínculo de articulação, interação, cooperação e aprendizado entre si e outros agentes também especializados, que podem ser produtores de bens e serviços finais até fornecedores de insumos e equipamentos, prestadores de consultoria e serviços, comercializadoras, clientes, entre outros. Apresentando grande número de empresas de porte variado, com presença significativa das de micro e pequeno porte." (GUALDA; SOUZA, 2005, p. 276-277) (Disponível em: < http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_tn_sto_075_534_11508.pdf >).

por fim, a lei de criação dos Institutos Federais BRASIL,2008)que instaurou um clima de expectativa sobre a possibilidade de serem elevados ao *status* das universidades.

Pelo contato frequente com professores, percebi em todos esses momentos de transformação, uma dificuldade de adaptação e principalmente algumas resistências diante do que era novo e que se instalava tão rapidamente. Com a chegada dos cursos superiores em 2009, não foi diferente: o corpo docente teve de se readaptar e as disputas entre um nível de ensino e outros começaram a se instalar, seja pela especificidade de cada nível,ou pela carga horária, ou ainda pelo espaço físico, pelos recursos financeiros, pelas vagas para contratação de novos professores, entre outros fatores. Nesse contexto, também participei de alguns eventos em nível regional e nacional em que a discussão em torno da identidade dos Institutos estava presente, o que foi adensando minha inquietação e reflexões. Percebi então que, além de tensões reais, do plano material, havia um jogo de poder que se fortalecia no plano simbólico.

Paralelamente ao que eu observava e vivia, iniciei a busca para entender o que acontecia;havia terminado em 2010, um mestrado no qual estudei o Proeja, por meio das representações sociais em Moscovici³, mas também utilizei o conceito de poder simbólico estudado por Pierre Bourdieu⁴. Em 2012, matriculei-me como aluna especial na disciplina de Educação e Cultura no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), quando então conheci os conceitos estudados por esse autor e entendi que me eram muito importantes na compreensão da problemática que eu formulava. Nesse período, desenvolvi um projeto de pesquisa com o qual concorri a uma vaga na linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais e ingressei no Doutorado em Educação em 2013.

Como fundamento teórico-metodológico desta pesquisa, recorri à praxiologia social de Pierre Bourdieu, que é uma teoria do mundo social fundada nos conceitos de campo, *habitus*, capital social e cultural e poder simbólico. Segundo Domingos Sobrinho (2014,p.6), Bourdieu formula sua teoria com o objetivo de superar as dicotomias tradicionais “indivíduo/sociedade, subjetivo/objetivo, individualismo/holismo, etc.”, presentes no existencialismo de Jean-Paul Sartre e no estruturalismo de Claude Lévy-Strauss, segundo ele “filosofias sem sujeito”. Ao considerar o papel dos “agentes” que constituem o mundo social ao mesmo tempo em que são constituídos por ele, Bourdieu (2007) atribui importância central ao conceito de *habitus*

³ Serge Moscovici (1928-2014) - psicólogo social.

⁴ Pierre Bourdieu (1930-2002) - filósofo e sociólogo francês.

enquanto esquemas mentais, estruturas estruturantes e estruturadas que geram as práticas e as representações dos agentes no e acerca do mundo social.

Pesquisar tendo como embasamento a teoria de Bourdieu requer o entendimento de que os conceitos teóricos são o fundamento metodológico da pesquisa. A escolha deste caminho se deu por dois motivos, basicamente: primeiro porque entendo que o estudo que ele faz em torno do campo educacional, em especial, do papel da escola na sociedade capitalista, é fundamental para a compreensão da política e das instituições de educação, neste particular, das instituições de educação profissional que tratam da relação educação e trabalho. Em segundo lugar, porque ao enunciar os conceitos de campo e *habitus*, ele estabelece o método praxiológico, que se opõe à objetividade buscada por Durkheim⁵ no entendimento dos fatos sociais e à fenomenologia desenvolvida por Weber⁶ que preconiza a ação dos sujeitos, apesar de dialogar com o pensamento sociológico desses autores e reformular alguns conceitos estudados por eles (BOURDIEU, 1994).

Bourdieu produziu uma teoria com um *modus operandi* no processo de investigação prática com base em vários métodos das ciências sociais, especialmente os produzidos por Durkheim, Weber e Marx, fazendo uma crítica a esses modelos epistemológicos, mas ao mesmo tempo uma síntese inovadora deles (OLIVEIRA; PESSOA, 2013).

O autor define conhecimento praxiológico afirmando que ele

[...] tem como objeto não somente o sistema de relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1983, p.47).

Nessa definição, Bourdieu aponta que, para a praxiologia, as relações são dialéticas, não só nas estruturas como também em suas disposições, que são os *habitus* dos agentes constituídos em suas práticas sociais. Assim, esses conceitos são fundantes no processo de compreensão e estudo da realidade social. Portanto, estudar um espaço social é entendê-lo como um campo em que a relação entre os *habitus* dos agentes e a estrutura do espaço se processa de maneira dialética, portanto dinâmica e condicionada por determinantes sócio-históricos e culturais.

Segundo Canesin (2002, p.98), a noção de campo em Bourdieu

⁵ Èmile Durkheim (1858-1917) - sociólogo francês.

⁶ Max Weber (1864-1920) - economista alemão.

[...] constitui-se uma referência metodológica que visa orientar o modo de construção do objeto no processo de organização da pesquisa. Diz: “Ela funciona como um sinal que lembra o que há de fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações que retira o essencial das suas propriedades” (1998,p.27). O termo sugere um preceito do método que indica a necessidade de pensar o mundo social de maneira relacional.

Na praxiologia, teoria e método não se separam na compreensão do espaço social e especialmente na construção do objeto científico. Segundo Bourdieu (2007), os princípios que fundamentam essa relação são: a) pensar relacionalmente- “as opções técnicas mais ‘empíricas’ são inseparáveis das opções mais ‘teóricas’” (BOURDIEU, 2007, p.24); b) romper com o senso comum- fugir das representações partilhadas por todos “quer se trate dos simples lugares comuns da existência vulgar, quer se trate das representações oficiais”(BOURDIEU, 2007, p.34); c)doublebind⁷ ou conversão-é preciso conhecer as técnicas e teorias já enunciadas, mas ao mesmo tempo duvidar do senso comum erudito que pode aprisioná-lo e não permitir o avanço em direção a algo novo (BOURDIEU, 2007, p.44); d)a objectivação participante -rompimento com as adesões e aderências mais profundas e mais inconscientes na relação do pesquisador com o objeto pesquisado (BOURDIEU, 2007, p.51).

Nas palavras de Oliveira e Pessoa (2013, p.23)

Trata-se de construir um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova, visando jogar novas luzes sobre o objeto de estudo. A metodologia em Bourdieu é, pois, a forma de realização de uma crítica permanente ao instituído (senso comum, visões de mundo, conceitos, noções e classificações cristalizadas) e a busca incessante pelo desvelamento dos fundamentos da dominação, da desigualdade, da exclusão, da produção e da (re) produção social, como forma de libertar-nos da ignorância e do desconhecimento dessas realidades presentes nos *habitus* e nas estruturas.

O processo investigativo implica a compreensão da história social do objeto de estudo. Para o autor, o princípio da ação histórica é condição fundamental para se “[...] destrinchar as teias, as relações de poder, de dominação, de reprodução das práticas sociais”(OLIVEIRA; PESSOA, 2013, p.26). Bourdieu (2001) define o princípio da ação histórica assim: ele “[...] reside na relação entre dois estados do social, ou seja, entre a história objetivada nas coisas, na

⁷ Literalmente: duplo vínculo. Significa dizer que o pesquisador encontra-se em posição contraditória, ao mesmo tempo em que precisa romper com o senso comum vulgar e o senso comum científico ou douto a fim de produzir uma “ruptura epistemológica”, uma conversão de olhar, “um homem novo”, deve também buscar as técnicas, os meios e os instrumentos inerentes à prática científica desenvolvida (BOURDIEU, 2007, p.49).

forma de instituições, e a História encarnada nos corpos, sob a forma desses sistemas de disposições duráveis”, os *habitus* (2001, p.40-41 apud OLIVEIRA; PESSOA, 2013, p.26).

Neste estudo, portanto, a perspectiva metodológica adotada foi esta desenvolvida pelo autor, sem contudo deixar de considerar a contribuição do materialismo histórico-dialético, que permite a pesquisa da realidade social a partir dos seus condicionamentos concretos e do movimento histórico que fundamenta a relação entre os agentes e a organização do espaço social. Vale destacar que essa perspectiva norteou o estudo do campo IF Goiano e permitiu que, na investigação dos *campi* Ceres e Rio Verde, fosse possível compreender dialeticamente a totalidade do Instituto a partir da interação das partes entre si e delas com o todo, e da criação da totalidade por meio da interação das partes (KOSIK, 1976, p.42 apud FRIGOTTO, 1989, p.89).

Nesse sentido, ao se referir ao estudo de um caso particular, Bourdieu (2007, p.32) propõe a abordagem do caso empírico como um modelo que funcione como um programa de pesquisa que propõe “questões sistemáticas apropriadas a receber respostas sistemáticas”. Segundo o autor,

Trata-se de interrogar sistematicamente o caso particular, constituído em “caso particular do possível”, como diz Bachelard, para retirar dele as propriedades gerais ou invariantes que só se denunciam mediante uma interrogação assim conduzida [...] O raciocínio analógico, que se apoia na intuição racional das homologias (ela própria alicerçada nas leis invariantes dos campos), é um espantoso instrumento de construção do objeto” (BOURDIEU, 2007, p.32).

Somente a partir desse tipo de raciocínio é possível mergulhar nas particularidades do caso estudado sem se afogar nelas, mas com o objetivo de buscar generalizações e comparações por meio das “homologias estruturais entre campos diferentes[...] ou entre estados diferentes de um mesmo campo”(BOURDIEU, 2007, p.33), por exemplo, ao pensar em um campo social em tempos históricos diferentes.

Pela natureza do objeto a ser estudado a partir do método praxiológico, pode-se afirmar que esta pesquisa tem caráter quali-quantitativo, porque considera os dados quantitativos como elementos fundamentais na constituição do espaço social estudado. Segundo Hey e Catani (2013), os estudos de Bourdieu demonstram que a construção estatística é um dos pontos centrais que marcam uma possível ruptura desse autor com os referenciais metodológicos dos anos 1960-1970. Esses autores ressaltam que Bourdieu, ao referir-se à sua pesquisa retratada no livro *A Distinção*, afirma que desenvolve as noções de espaço social, espaço simbólico e classe social e estas não são nunca,

[...] examinadas em si mesmas; são utilizadas e postas à prova em uma pesquisa inseparavelmente teórica e empírica que, a propósito de um objeto bem situado no espaço e no tempo, a sociedade francesa dos anos 70, mobiliza uma pluralidade de modelos quantitativos e qualitativos, estatísticos e etnográficos, macrosociológicos e microsociológicos[...] de observação e de avaliação (BOURDIEU, 1996, p.14 apudHEY; CATANI, 2013, p.31-32).

Para Bourdieu (2007), é preciso mobilizar todas as técnicas que possam parecer pertinentes ao objeto e deixar de lado o reducionismo às vezes praticado por algumas escolas metodológicas; segundo ele, não se deve confundir rigidez com rigor científico.

Dessa forma, os instrumentos utilizados neste estudo foram o levantamento bibliográfico e documental feito a partir de artigos científicos e teses que tratam da constituição dos Institutos Federais. Destacam-se as teses⁸ produzidas neste programa de pós-graduação que tiveram como foco de estudo o Instituto Federal Goiano e contribuíram para delinear esta investigação. Além disso, foram fontes de pesquisa, a Lei de criação dos Institutos Federais, o Documento Base que estabelece seus objetivos e princípios e os decretos que regulamentam o funcionamento dos níveis de ensino na instituição (BRASIL, 1997, 2004, 2008a, 2008b). O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os Relatórios de Gestão e o Regulamento de Atividades Docentes (RAD) do IF Goiano também foram documentos consultados na coleta de dados⁹ (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2012, 2013, 2014a, 2014b, 2014c).

Para compreensão do que pensam os agentes pesquisados e apreensão dos dados relativos à convivência dos níveis de ensino, foi utilizada a técnica da entrevista semi-estruturada com base em um roteiro. Segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2008, p.10), a entrevista tem sido utilizada em pesquisas qualitativas “como uma solução para o estudo de significados subjetivo e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado.”

Os agentes entrevistados foram professores e gestores dos *campi* Ceres e Rio Verde: seis gestores da gestão central do Instituto, reitor e pró-reitores, além dos dois diretores-gerais dos *campi*. Do total de professores de cada *campus*, 121 de Rio Verde e 93 de Ceres, foram entrevistados 10% de cada um, ou seja, 12 de Rio Verde e 10 de Ceres. Destaca-se que o

⁸ Carvalho (2012); Fernandes (2012); Oliveira (2014); Santos (2013); Souza (2012).

⁹ Em relação à coleta dos dados, destaca-se a dificuldade encontrada devido à constante mudança de pessoas no cargo de pesquisador institucional, que é o responsável por abastecer e acompanhar os dados numéricos no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) de acordo com o Sistema Acadêmico e fazer o Censo Escolar. Em Ceres, tivemos contato com dois servidores e em Rio Verde com três, além do levantamento feito nas secretarias acadêmicas do nível médio/técnico e do nível superior.

critério para a escolha dos professores esteve relacionado ao tempo de serviço, que deveria ser de cinco anos, e à atuação nos níveis de ensino enfocados nesta pesquisa, de forma a garantir que esses agentes tivessem vivido os primeiros anos de criação do Instituto e pudessem ter uma percepção da convivência entre os níveis. Na análise das entrevistas foi utilizado o método de análise de conteúdo sistematizado por Bardin (1977). Segundo a autora, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações” (BARDIN, 1977, p.33). Assim, visa analisar muito mais do que o conteúdo das mensagens, busca considerar o lugar dos agentes e a concepção de realidade que eles possuem, ou seja, seus *habitus*. Segundo Bardin (1977), as falas podem ser agrupadas por categorias, que são classes que reúnem elementos que possuem características comuns. Os critérios para esse agrupamento podem ser variados. No caso desta pesquisa, utilizou-se o critério semântico que agrupou os sentidos expressos pelos agentes em cada pergunta formulada em torno dos temas abordados.

O campo da pesquisa, como já referido, foi o Instituto Federal Goiano, criado por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, juntamente com outros 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. As novas instituições são fruto da reorganização e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica iniciada em abril de 2005.

De acordo com o disposto na Lei, no Estado de Goiás foram criados dois Institutos: o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) e o Instituto Federal de Goiás (IFG). O IF Goiano integrou os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) de Rio Verde, de Urutaí e sua respectiva Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos, mais a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE) - todos provenientes de antigas Escolas Agrícolas. Como órgão de administração central, o IF Goiano tem uma reitoria instalada em Goiânia, capital do estado. Em 2010, a Instituição inaugurou um *campus* em Iporá e em 2014 iniciou atividades em três novos *campi*, em Campos Belos, Posse e Trindade. Além destes, a Instituição também possui quatro *campus* avançados, nas cidades de Catalão, Cristalina, Ipameri e Hidrolândia, totalizando doze unidades em Goiás. (IF GOIANO, 2014).

O IF Goiano é uma autarquia federal que possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Atende atualmente mais de quinze mil alunos de diversas localidades. Na educação superior prevalecem os cursos de Tecnologia e os de bacharelado, especialmente na área de Agropecuária e as licenciaturas. Na educação profissional técnica de nível médio, a instituição atua preferencialmente na forma integrada, atendendo também ao público de jovens e adultos por meio do Proeja. A instituição também atua na pós-graduação, com a oferta de oito cursos de mestrado e dois de doutorado.

Recentemente o IF Goiano aderiu à Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec) e passou a ofertar inicialmente, desde 2012, sete cursos técnicos na modalidade semipresencial, segundo os pressupostos da Educação a Distância (EaD). O IF Goiano oferta cursos em EaD em todas as microrregiões geográficas do Estado de Goiás, atingindo mais de 60 municípios que firmaram parceria para abertura de 55 polos de EaD, com aproximadamente quase 7.000 estudantes matriculados (IF GOIANO, 2014).

Segundo os dados do Relatório de Gestão de 2015 (IF GOIANO, 2016), o total de alunos matriculados no IF Goiano, somadas as matrículas presenciais com as de EaD, é de 15.545. Os números demonstram o crescimento acelerado da instituição em um período de tempo tão curto, desde 2008, o que neste estudo torna-se relevante em função das questões apresentadas, que se justificam a partir desse contexto de transformações no interior do campo social.

A pesquisa teve como foco a análise da realidade presente nos *campi* Ceres e Rio Verde por estes representarem melhor a tensão existente entre os dois níveis de ensino estudados aqui; o Câmpus Rio Verde por ser o que possui, no Instituto, a maior verticalização em relação aos níveis de ensino oferecidos, ou seja, oferta desde cursos de formação básica e inicial de trabalhadores até pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado; o Câmpus Ceres por ser o único que, na criação do Instituto, somente oferecia cursos técnicos de nível médio e até hoje oferta um grande número de vagas para esse nível de ensino proporcionalmente à oferta para o nível superior.

O Câmpus Rio Verde está localizado no sudoeste de Goiás, região de férteis terras de grandes e médias propriedades integradas ao agronegócio. Sua fundação data de 05 de junho de 1967, quando foi instalado e começou a funcionar como Ginásio Agrícola. De Ginásio Agrícola foi transformado em Colégio Agrícola no ano de 1969, passando a oferecer o curso de Técnico Agrícola. Em 1979 o Colégio Agrícola de Rio Verde foi transformado em Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde e em 2002, por Decreto do então Presidente da República, a Escola passou a ser denominada Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde.

O Câmpus Ceres foi criado como Escola Agrotécnica Federal de Ceres em 30 de junho de 1993, transformada em Autarquia pela Lei 8.731, de 16 de novembro de 1993. Foi inaugurada em 30 de janeiro de 1994, com o ingresso da primeira turma no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no dia 06 de março de 1995. Com a reforma na Educação Profissional, a Escola passou a oferecer, a partir de 1998, o Curso Técnico em Agropecuária em Concomitância com o Ensino Médio. Em função de novas demandas apresentadas pela comunidade, em 2001 houve expansão na oferta de cursos; foram criados os

cursos técnicos em: Informática, Agroindústria, Agricultura, Zootecnia e, em 2005, o Curso Técnico em Meio Ambiente, oferecidos em diversas modalidades, ampliando assim as áreas de atuação da Escola. Em 2005 criou-se também o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e em 2006 a Escola implantou o Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Em relação aos cursos superiores, foram elaborados os projetos do Bacharelado em Agronomia e da Licenciatura em Ciências Biológicas, que tiveram início em 2009 e 2010, respectivamente. Em 2011, ingressaram-se as primeiras turmas dos cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Zootecnia. Em 2015, foi implantado o curso de Mestrado em Irrigação do Cerrado.

A investigação científica que deu origem a esta tese tem por objetivo compreender a realidade do espaço social estudado a partir dos dados levantados, considerando o lugar e a prática dos agentes entrevistados no campo. De acordo com o referencial teórico adotado, este estudo, por ser de caráter social, preocupa-se em revelar fatos e relações nem sempre explícitas e fazer emergir questões onde se aparenta naturalidade. Nesse sentido, seu objeto envolve lutas, relações de poder, aspectos pouco expostos que muitos não desejam ver elucidados. No entanto, não há intenção de culpabilizar ninguém, muito menos a instituição, pelo contrário, o propósito é levantar elementos que sejam úteis ao caminho de construção desse novo lócus social e educacional.

As análises apresentadas são “um ponto de vista sobre um ponto de vista”, como afirma Bourdieu (2007, p.713). O autor continua sua explicitação ao dizer que o pesquisador

[...] pode re-produzir o ponto de vista de seu objeto, e constituí-lo como tal, re-situando-o no espaço social, senão a partir deste ponto de vista muito singular(e, num sentido muito privilegiado) onde deve se colocar para estar pronto a assumir(em pensamento) todos os pontos de vista possíveis. E é somente à medida que ele é capaz de se objetivar a si mesmo que pode, ficando no lugar que lhe é inexoravelmente destinado no mundo social, transportar-se em pensamento ao lugar onde se encontra seu objeto [...] e tomar assim seu ponto de vista, isto é, compreender que se estivesse, como se diz, no seu lugar, ele seria e pensaria, sem dúvida, como ele (BOURDIEU, 2007, p.713).

Na construção do texto desta tese, o material foi organizado em quatro capítulos. No primeiro fez-se uma retomada histórica da expansão da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil e foram discutidas algumas categorias teóricas no entendimento do objeto de estudo, na direção das contradições presentes na convivência entre o nível médio/técnico e o nível superior na conformação do espaço social.

No capítulo 2, buscou-se aprofundar o conceito de campo em Bourdieu, identificando seus princípios, elementos e propriedades no interior da instituição estudada, o IF Goiano, além de caracterizar os *habitus* dos agentes- professores e gestores pesquisados, na expressão da sua prática e do capital social, cultural e científico que eles detêm.

No terceiro capítulo, discutiu-se a realidade dos *campi* Ceres e Rio Verde na relação de forças existente entre os subcampos/níveis de ensino, por meio de dados numéricos/ quantitativos que materializam esse jogo de poder e das entrevistas realizadas.

No capítulo 4, são apresentados os sentidos atribuídos pelos agentes à conformação do espaço social, na perspectiva da relação entre os níveis de ensino. Esses sentidos são organizados por meio dos símbolos de integração e das contradições presentes no discurso dos professores e gestores entrevistados.

CAPÍTULO 1 - A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PODER E IDEOLOGIA

Se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo (BOURDIEU, 2007, p.31).

Neste capítulo, pretende-se discutir a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com base em duas ideias fundamentais: o caráter ideológico/simbólico dessa política e os embates existentes na construção desse novo campo social. Nessa direção, busca-se também apresentar em linhas gerais os desafios impostos à formação profissional nos Institutos Federais, que passam pelo enfrentamento da tensão entre educação geral e educação específica, “[...] cuja história é, ao mesmo tempo, a história do trabalhador brasileiro em luta por trabalho e acesso ao saber, tendo como lócus o movimento constante de realização do capital na sociedade neoliberal.” (CARNEIRO, 1998, p.22).

Com a intenção de caracterizar essa luta pelo poder no campo da educação profissional, será apresentada uma retrospectiva histórica do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, buscando resgatar os aspectos legais, políticos, econômicos, sociais e ideológicos que permitem a construção do objeto de estudo desta tese.

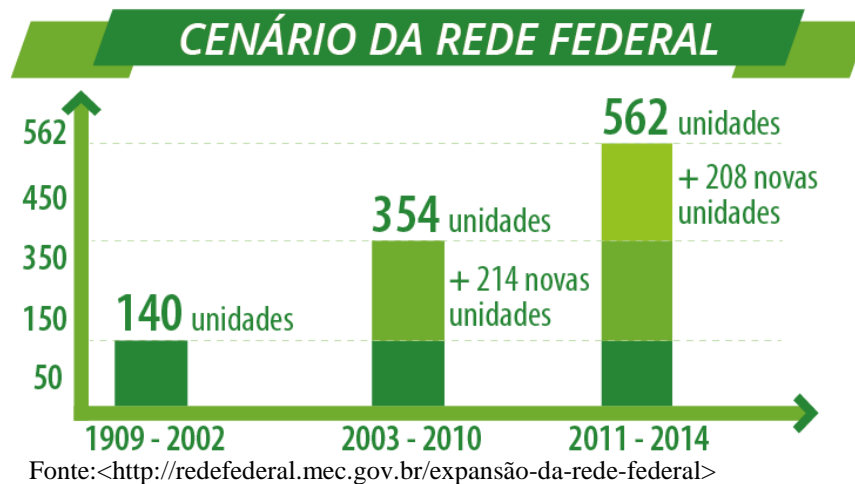
Segundo Bourdieu (2007), todas as relações sociais são relações de poder e, portanto, têm seu fundamento e sustentação no capital econômico, político, social, cultural e simbólico que cada agente, grupo ou instituição social detém. Nesse sentido, pensar a formação profissional a partir das contradições sociais existentes é compreender como as diferentes classes sociais disputam poder nesse campo, seja na formulação das políticas públicas, seja na sua execução em atendimento aos interesses diversos em jogo.

Além do fundamento teórico-metodológico em Bourdieu, recorreu-se também à construção teórico-conceitual proposta pelos autores que têm se dedicado ao estudo do campo da Educação e Trabalho e mais especificamente ao entendimento do campo da EPT na sua relação com o mundo do trabalho na sociedade capitalista neoliberal.

1.1 FUNDAMENTOS POLÍTICOS E LEGAIS

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei 11.892/2008, fez parte do processo de expansão da Rede Federal de EPT, que sofreu um aumento de 300% no que diz respeito ao número de instituições. Se considerarmos os números desde que as primeiras escolas de artífices e artesãos foram criadas, constata-se que de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no Brasil. De acordo com o plano de expansão da Rede, de 2002 a 2010 foram criadas 214 instituições, incluindo os novos *campi* dos Institutos criados em 2008, e de 2011 a 2014 foram inauguradas outras 208 unidades. Em 2014, portanto, a Rede passou a ser constituída por 38 Institutos Federais, totalizando 562 instituições, dentre elas: os *campi* dos Institutos, 25 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, 2 Centros Federais de Tecnologia (Cefets), o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Gráfico 1- Crescimento da rede federal de EPT desde 1909



Essa política de expansão que criou os Institutos Federais é fruto de uma luta histórica no campo da educação profissional, travada pelos diferentes agentes que dele fazem parte (professores, técnico-administrativos e gestores). Com a criação dos Cefets nas décadas de 1970 (Cefet MG, RJ e PR em 1978), 1980 (Cefet MA - 1989) e 1990 (Cefet BA -1993 e Lei 8.948/94, que criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformou as outras escolas técnicas em Cefets), essas instituições passaram a lutar politicamente para se constituírem em universidade, cujo parâmetro e modelo se materializaram posteriormente na criação da Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR) em 2005.

Segundo Lima Filho (2010), o processo de transformação das antigas Escolas Agrotécnicas em Cefets e o do Cefet-PR em Universidade Tecnológica nem estavam encerrados quando começaram a surgir as reivindicações de outros Cefets “[...] pleiteando o alcance do status de universidade tecnológica” (LIMA FILHO (2010, p.142). A este movimento, o governo federal respondeu com o Decreto 6.095/2007 (BRASIL, 2007) e com a Chamada Pública 02 (dezembro de 2007), a partir dos quais os Cefets puderam enviar suas propostas de transformação em Institutos Federais. O ano de 2007 foi marcado por intensas discussões sobre as intencionalidades do governo federal, uma vez que a minuta do Decreto trazia diversas inovações para a Rede Federal. Uma preocupação apresentada pelos estudantes e servidores era: a equiparação com instituições de nível superior traria algum prejuízo à oferta de cursos técnicos, já que a transformação do Cefet-PR em UFTPR provocou a extinção de boa parte dos cursos técnicos ?

Segundo Otranto (2010), as Escolas Agrotécnicas Federais, que inicialmente pleiteavam sua transformação em Cefets, temiam, com o projeto dos Institutos Federais, perder todas as conquistas anteriores, especialmente por já terem adquirido experiência para atendimento às demandas vinculadas à oferta de cursos ligados à área agrícola. Afirma a autora:

Os membros das comunidades das diferentes escolas queriam saber se elas iriam continuar oferecendo os cursos profissionalizantes para os quais estavam preparadas e se continuariam a disponibilizar alojamentos e alimentação aos seus alunos que vêm na grande maioria, da zona rural. Indagavam se o oferecimento dos novos cursos tecnológicos não iria se sobrepor aos técnicos e, com o tempo, acabar com eles e, ainda, se tudo o que foi construído ao longo dos anos não deixaria de existir em pouco tempo(OTRANTO (2010, p.89).

Essa questão foi resolvida com o compromisso firmado no Decreto 6.905/2007 (BRASIL, 2007), de que haveria um percentual mínimo de 50% para oferta de cursos técnicos nos Institutos Federais.

Essas normativas legais e o movimento que teve início na rede de EPT resultaram na lei que criou os Institutos Federais. Nesse processo de lutas, o Cefet-MG e o Cefet-RJ, ambos com 100 anos de existência e que haviam sido transformados em Cefets juntamente com o do Paraná (Lei 6.545 de 30/6/78), decidiram permanecer como estavam, na condição de autarquias vinculadas ao Ministério da Educação. Pergunta Ciavatta (2010, p.165): “não teriam eles o mesmo ‘direito’ de se tornarem universidades?” Os demais Cefets, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas às universidades aderiram à proposta de

transformação em Institutos, com todas as atribuições das universidades e mais algumas: cursos FIC (formação inicial e continuada), Pronatec¹⁰, Proeja¹¹, Programa Mulheres Mil¹², além dos cursos técnicos de nível médio. Entretanto, essas instituições não poderiam ser denominadas de universidades, ou seja, a dualidade estrutural permaneceu evidenciada: os Institutos Federais com ênfase na formação técnica para os filhos da classe trabalhadora e as universidades propriamente ditas para a minoria, os filhos da classe dominante, o que reafirma a ideologia presente na sociedade brasileira. Isso foi confirmado pela avaliação da meta do último Plano Nacional de Educação, 2001-2010, que era atingir 30% dos jovens entre 18 a 24 anos matriculados no ensino superior. No entanto, nesse período a taxa líquida de matrícula no ensino superior não passou de 13% dos jovens dessa faixa etária.

Dourado (2007), ao se referir ao processo de cefetização e chegada dos cursos superiores de tecnologia às instituições de educação profissional, afirma:

A identidade das escolas técnicas e agrotécnicas federais se constituía ligada aos cursos médios integrados ao técnico. A redução na oferta do ensino médio, e a oferta do tecnológico em diferentes áreas desencadeou fraturas na identidade dessas instituições, professores de nível médio passaram a ministrar aulas no ensino superior. A dinâmica pedagógica e a Organização Didática, dentre outros, não se adequavam a este nível de ensino. Tais fatores certamente implicaram em limites estruturais ao estabelecimento de uma nova identidade que assegurasse processos formativos pautados pela qualidade social dos novos desafios e “empreendimentos” expansionistas verificados (DOURADO, 2007, p.60).

O desafio de expansão do número de vagas no ensino médio, última etapa da educação básica, está posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, no artigo 4º, inciso II, como um dos deveres do Estado - “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Ainda nesta Lei, ao tratar do currículo desse nível de ensino, destaca-se no artigo 36, parágrafo 2º, a seguinte prescrição: “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões

¹⁰ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público. De 2011 a 2014, por meio do Pronatec, foram realizadas mais de 8 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e de formação inicial e continuada. Fonte: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>>

¹¹ Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos criado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_proeja.pdf>

¹² O Programa Mulheres Mil tem como objetivo oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero; por meio dele mulheres em situação de vulnerabilidade social têm acesso à educação profissional, ao emprego e renda. Foi instituído pela Portaria do MEC nº 1.015, do dia 21 julho de 2011. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12299:programa-mulheres-mil-&catid=267:programa-mulheres-mil-&Itemid=602>

técnicas” (BRASIL, 1996). Essa frase encontra-se na sequência do inciso I desse mesmo artigo, que estabelece que o currículo

[...] destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

A devida atenção ao texto da Lei demonstra uma incoerência interna no que diz respeito à formação destinada ao público do ensino médio, pela contradição que representa a luta de forças presente na concepção e desenvolvimento dessa etapa de educação. Ao considerar a educação tecnológica como fundante, a Lei deveria preconizar a integração entre a formação geral e a formação profissional, mas fica evidenciado que não é isso que prevalece no texto, uma vez que a formação geral pode vir primeiro que a formação profissional ou, como destaca o artigo 40, a educação profissional deve acontecer em articulação com a educação básica regular.

A defesa do ensino médio integrado encontra-se no contexto de lutas por uma escola pública de qualidade para todos os jovens e adultos de todas as classes sociais. Frigotto e Ciavatta (2011, p. 1), ao fazerem referência a esse desafio na relação com o mundo do trabalho, afirmam:

Ao transpor a última década do século para o novo século, a educação básica de nível médio se viu a braços com uma geração de adolescentes, jovens ou adultos, onde quase 50% com mais de 15 anos não têm acesso à mesma e os que têm, em sua maioria, é de forma precária, tanto na sua base material quanto pedagógica. Uma profunda contradição, diante da presença das ciências e da tecnologia na vida cotidiana. Outras contradições são encontradas no mundo do trabalho e nas suas relações com o capital. As condições de desemprego, subemprego, terceirização, trabalho precário, desregulamentado, fazem crescer a pobreza, senão a miséria, nos países não desenvolvidos e induzem ao empobrecimento e aos desequilíbrios sociais nos países ricos.

Com relação ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e, na sequência, ao PNE atual, originalmente¹³ 2011-2020, os autores destacam que permanece no texto desses documentos um percurso controvertido na disputa por um projeto de sociedade que eleve a população brasileira a outro “patamar de conhecimento e de participação democrática na riqueza social” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p.630) no qual a educação dos trabalhadores é fundante.

¹³ Este Plano Nacional de Educação, fruto do Projeto de Lei (PL 8035/2010), foi traduzido na Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 e ficou estabelecido para o período de 2014-2024.

A educação técnica profissionalizante nasce no trabalho em decorrência das relações capitalistas de produção que o engendram e que concebem a qualificação da força de trabalho, via educação, como educação para o trabalho. A educação profissional tem como objetivos específicos qualificar e habilitar os estudantes para a aquisição de técnicas apropriadas ao desenvolvimento de um tipo específico de trabalho ou de ocupação em uma área profissional e no mercado.

No Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT) o governo federal orienta e regula a criação e reformulação dos cursos técnicos oferecidos nas diferentes redes - federal, estadual, distrital e municipal (BRASIL, 2016). O documento traz referências quanto ao nome, carga horária, perfil de formação e possibilidades de atuação no mercado, que formatam a oferta dos cursos e direcionam a formação em cada eixo tecnológico. De acordo com a Resolução nº 03/2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE), todos os cursos técnicos devem ser inseridos no que está proposto nesse documento, que a cada ano passa por atualizações para atender aos novos cursos demandados (BRASIL, 2008). Vale destacar que a formação profissional ofertada por meio dos cursos superiores de tecnologia também é orientada pelo Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, criado pela Portaria nº 10 de 28 de julho de 2006 do Ministério da Educação (BRASIL, 2006).

Segundo Carneiro (1998), ainda que a qualificação da força de trabalho seja uma necessidade do capital, é também um direito do trabalhador buscar, de variadas formas, principalmente via educação formal, como necessidade de acesso a um saber universalmente construído, maneiras de se qualificar para ocupar postos de trabalho que lhe propiciem melhor remuneração, melhores condições de vida e, sobretudo a construção de sua cidadania, a luta política pelos seus direitos sociais.

O acesso à educação formal oferecida no IF Goiano a partir de 2008 demonstra o atendimento às classes populares conforme os quadros a seguir. Os dados do ano de 2008 do Câmpus Rio Verde estão apresentados no Relatório do então Cefet-Rio Verde (CEFET,2008). Dos 1940 alunos matriculados no nível médio/técnico e no nível superior, somente 1830 alunos declararam a renda *per capita* familiar¹⁴. Apesar de o relatório apresentar os percentuais em relação ao número total de alunos, aqui será feita a comparação dos dados considerando os percentuais relativos ao número de alunos que declararam a renda, de acordo com as faixas de renda descritas no documento consultado.

¹⁴ Renda *per capita* familiar é a soma de todo o dinheiro que a família recebe dividida pelo número de integrantes familiares.

Tabela 1-Rendapercapitafamiliar dosalunosmatriculados em2008-Cefet-RioVerde

Renda Familiar	Número de alunos ¹⁵	Percentual
Até 0,5 salário mínimo	99	5,41%
0,5 a 1 salário mínimo	416	22,73%
1 a 1,5 salários mínimos	481	26,28%
1,5 a 2,5 salários mínimos	408	22,30%
2,5 a 3 salários mínimos	175	9,56%
Acima de 3 salários mínimos	251	13,72%
Renda não informada	110	5,68%
Total da amostragem	1830	94,32%
Total de alunos	1940	100,00%

Fonte: Relatório de Gestão do Cefet-Rio Verde (2008, p.56).

A forma de registro da renda *per capita* familiar dos alunos em 2015 foi também autodeclarada no ato da matrícula, porém organizada de acordo com outras faixas salariais; por isso, a diferença existente entre o formato dos dados das tabelas.

Dos 1220 alunos matriculados nos cursos técnicos do Câmpus Rio Verde, somente 675 declararam a renda familiar, conforme demonstrado a seguir.

Tabela 2- Renda per capita familiar dos alunos matriculados nos cursos técnicos -1º semestre/2015- Câmpus Rio Verde

Renda Familiar	Número de alunos	Percentual
Até 1 salário mínimo	52	7,70%
1 a 2 salários mínimos	247	36,59%
2 a 3 salários mínimos	259	38,37%
3 a 5 salários mínimos	101	14,96%
5 a 10 salários mínimos	15	2,22%
10 a 20 salários mínimos	1	0,15%
Mais de 20 salários mínimos	0	0,00%
Não informados	545	44,67%
Total da amostragem	675	55,33%
Total de alunos	1220	100,00%

Fonte: Pesquisa Institucional - IF Goiano - Câmpus Rio Verde

¹⁵ O cálculo do número de alunos foi feito com base nos percentuais apresentados no Relatório de Gestão-2008, uma vez que nele não constam os números absolutos.

Os dados de 2015 demonstram que, dos alunos dos cursos técnicos do Câmpus Rio Verde que declararam sua renda familiar, ou seja, 675 estudantes, 82,66% destes têm renda *per capita* familiar de até 3 salários mínimos e a maior faixa possui renda entre 2 e 3 salários, o que demonstra um atendimento majoritário às classes populares¹⁶. Ainda assim, destaca-se o percentual de 17,33% (somados os percentuais das taxas) dos estudantes que possuem renda *per capita* familiar acima de 3 salários mínimos, que em 2008 era de 13,72 %, sem contar os 5,68% que não informaram a renda nesse ano. O crescimento desse número pode significar um aumento crescente do atendimento às camadas superiores em contraponto com o percentual de 86,28% de estudantes que tinham renda familiar de até 3 salários, o que pode indicar uma diminuição de atendimento aos alunos dessa faixa de menor renda de 2008 até o momento. Mesmo com a diminuição do número de matrículas no nível médio/técnico em Rio Verde, que segundo essas fontes de pesquisa foi de 37,11%, e também a diminuição do número de alunos que declararam sua renda *per capita* familiar, verificamos que de 2008 para 2015 houve um aumento do percentual de alunos com renda acima de 3 salários e uma diminuição do percentual de alunos com renda de até 3 salários mínimos.

Tabela 3 - Renda *per capita* familiar dos alunos matriculados nos cursos superiores-2015- Câmpus Rio Verde

Renda Familiar	Número de alunos ¹⁷	Percentual
Até 1 salário mínimo	84	6,22%
1 salário mínimo	78	5,77%
2 salários mínimos	62	4,59%
3 salários mínimos	30	2,22%
4 salários	8	0,59%
5 a 6 salários mínimos	9	0,84%
7 a 10 salários mínimos	3	0,22%
11 a 15 salários mínimos	1	0,07%
Não informados	1076	79,64%
Total da amostragem	275	20,36%
Total de alunos	1351	100,00%

Fonte: Pesquisa institucional - IF Goiano - Câmpus Rio Verde

¹⁶ Ao tratar da relação da família com a escola na sociedade francesa, Bourdieu (2014) atribui diversas nomenclaturas às classes sociais e frações de classe de acordo com o capital econômico, social e cultural que as famílias possuem e que se refletem no desempenho escolar dos alunos - classes populares e camadas superiores (p.48); classes cultas (p.50); classes altas e classes médias (p.57,109); classes sociais cultural e/ou economicamente desfavorecidas (p.64,100); classe dominante (p.104), classe dirigente (p.109).

¹⁷ O cálculo do número de alunos foi feito com base nos percentuais apresentados no Relatório de Gestão-2008, uma vez que nele não constam os números absolutos.

A tabela acima demonstra que apenas 275 alunos dos cursos superiores declararam a renda *per capita* familiar em 2015. Como este número corresponde a 20,35 % do total de alunos do nível superior, optou-se por considerar essa amostra como referência da totalidade na análise que se segue. Observa-se, levando em consideração os 275 alunos, em termos de proporcionalidade, que a maioria deles, ou seja, 92,36%, encontra-se na faixa de até 3 salários mínimos, enquanto 7,64% está na faixa de 4 salários mínimos ou mais.

O documento publicado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal em 2014¹⁸ (BRASIL, 2014, p.21) define as faixas salariais e classes sociais de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios-PNAD e a Pesquisa de Orçamentos Familiares-POF/IBGE. Segundo a classificação, os indivíduos que tinham até R\$1.254,00 como renda familiar mensal, ou seja, menos de 2 salários, já que o salário mínimo era de R\$724,00, pertenciam à classe E. Os que possuíam de R\$1.255,00 a R\$ 2.004,00 como renda familiar mensal, ou seja, entre 1,5 e 2,8 salários pertenciam à classe D. Segundo essa classificação, a classe C é a típica classe média brasileira; logo, os indivíduos pertencentes às classes D e E podem ser considerados pertencentes à classe pobre ou classes populares.

Em relação ao Câmpus Ceres, os dados levantados estão dispostos nos quadros abaixo. Vale ressaltar que em 2008 não havia cursos superiores no Câmpus Ceres.

Tabela 4- Renda *per capita* familiar dos alunos matriculados nos cursos técnicos em 2008- EAF Ceres

Renda Familiar	Número de alunos	Percentual
Até 0,5 salário mínimo	75	21,19%
a 0,5 a 1 salário mínimo	138	38,98%
1 a 1,5 salários mínimos	53	14,97%
1,5 a 2,5 salários mínimos	49	13,84%
2,5 a 3 salários mínimos	17	4,80%
Acima de 3 salários	22	6,21%
Não informados	300	45,87%
Total da Amostragem	354	54,13%
Total de alunos	654	100,00%

Fonte: Relatório de Gestão da EAF Ceres (2008, p.56).

De 287 matriculados nos cursos técnicos, somente 196 declararam a renda familiar em 2015.

¹⁸ Disponível em: <http://www.sae.gov.br/wp-content/uploads/ebook_ClasseMedia1.pdf>

Tabela 5- Renda *per capita* familiar dos alunos matriculados nos cursos técnicos- 1º semestre/2015- Câmpus Ceres

Renda Familiar	Número de alunos	Percentual
Até 1 salário mínimo	31	15,82%
1 a 2 salários mínimos	74	37,76%
2 a 3 salários mínimos	45	22,96%
3 a 5 salários mínimos	33	16,84%
5 a 10 salários mínimos	12	6,12%
10 a 20 salários mínimos	1	0,51%
Mais de 20 salários mínimos	0	0
Não informados	91	37,71%
Total da amostragem	196	62,29%
Total de alunos	287	100,00%

Fonte: Coordenação de Registros Escolares - IF Goiano - Câmpus Ceres

Igualmente, no Câmpus Ceres verificou-se de 2008 para 2015 uma diminuição do percentual de alunos com renda *per capita* familiar de até 3 salários; em 2008 o índice era de 93,78%, e em 2015 de 76,54%. Em contrapartida, o grupo de estudantes com renda acima de 3 salários mínimos aumentou de 6,21% em 2008 para 23,47% em 2015.

Segundo informações do pesquisador institucional, em 2015 foi feita uma pesquisa para levantamento da renda *per capita* familiar por meio de questionário próprio com uma amostra de 186 alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química e Bacharelado em Agronomia.

Tabela 6- Renda *per capita* familiar dos alunos matriculados nos cursos superiores- 1º semestre/2015- Câmpus Ceres

Renda Familiar	Número de alunos	Percentual
Menor que 0,5 salário mínimo	30	16,13%
0,5 a 1 salário mínimo	51	27,42%
1 a 1,5 salários mínimos	50	26,88%
1,5 a 2 salários mínimos	20	10,75%
2 a 2,5 salários mínimos	5	2,69%
2,5 a 3 salários mínimos	5	2,69%
Maior que 3 salários mínimos	5	2,69%
Não informados		
Total da amostragem	186	
Total de alunos		100,00%

Fonte: Pesquisa Institucional - IF Goiano - Câmpus Ceres

Com relação aos alunos do nível superior, constata-se que a sua maioria (70,43%) possui renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo, o que confirma o seu pertencimento às classes populares, segundo classificação descrita acima.

Outro dado que contribui com o entendimento da questão discutida aqui é a continuidade de estudos dos alunos dos cursos técnicos em nível superior dentro do próprio Instituto. Nesse sentido, só foi possível o levantamento dos dados do Câmpus Ceres, porque o Câmpus Rio Verde oferta cursos superiores desde 2002 e não há consolidação dos dados para esta análise. A oferta de cursos superiores em Ceres começou em 2009 e desse ano até 2015 foram 513 alunos matriculados. Destes, 78 são provenientes de cursos técnicos nos IF Goiano e IF Goiás e 69 de escolas privadas. O restante, 366, provém de escolas públicas estaduais. Esse resultado de pesquisa comprova a missão institucional de atendimento às classes populares, ainda que a tendência na atualidade venha demonstrando o crescimento gradativo de atendimento às camadas superiores.

Se for tomada somente a comparação desses índices percentuais, poderia-se concluir que as classes populares estão deixando de ser atendidas na instituição. Contudo, se tomada uma análise da situação macroeconômica do Brasil, há que se considerar que desde o governo Lula (2003-2010) até o momento houve uma diminuição das desigualdades sociais no país, ocasionada por um aumento da renda familiar de muitas famílias que se encontravam na faixa de pobreza.

Segundo Neri (2007), essa mudança na distribuição de renda e conseqüentemente redução da miséria no país teve origem no período que ele chama de “lua-de-mel”, com a estabilidade que foram os anos do Plano Real (1994-1996), seguidos até o início dos anos 2000, tendo sua intensificação com o governo Lula. O período de 2000 a 2010, que compreendeu os governos Lula (2003-2010) e Dilma Rouseff (2011-2016), chegou a ser denominado como a “década da redução da desigualdade de renda”, pelo desenvolvimento de políticas públicas com base em programas de inclusão social e distribuição de renda.

Desta forma, a redução da desigualdade de renda tem sido uma das características da década atual, e o autor apresenta dados que permitem refletir sobre esta questão, quando afirma que

[...] em anos recentes, em particular a partir de 2001, a desigualdade está em declínio [segundo] (Barros/Foguel/Ulyssea; Ferreira/Leite/Litchfield; Neri 2004 e 2005). É razoável afirmar que da mesma forma que a década anterior foi a da estabilização da inflação, a década atual é — até agora — a da redução da desigualdade de renda [...] de geração de emprego formal [de

recuperação do salário mínimo, e da bolsa família], que são momentos do mesmo processo (NERI, 2007, p. 2).

A população do campo também foi alcançada com a adoção e a expansão de um novo regime de políticas de renda. Neri; Melo; Monte (2012, p.36) afirmam que as medidas de renda, consumo e riqueza

[...] devem estar acompanhadas por indicadores que reflitam a sua distribuição. O país retirou 22 milhões de pessoas da miséria, das quais 11 milhões apenas no campo e não só em função do crescimento da renda, [enquanto em] (...) países emergentes como a [Rússia] e a Índia ocorreu o oposto, um aumento da desigualdade.

Esses autores consideram que os resultados das políticas de superação da pobreza no campo são expressivos, pois a redução foi de 11 milhões de miseráveis, ou seja, quase 50% da população rural saíram da miséria e o crescimento de renda acumulado de 2003 e 2007 foi de 74,18%. Os resultados positivos dessas políticas públicas advêm da eliminação da intermediação; de modo que os beneficiários recebem diretamente as quantias das transferências de recursos sociais de distribuição de renda.

Assim, ainda que os dados indiquem que as camadas populares da população estejam majoritariamente presentes no interior do Instituto, há uma tendência de crescimento do número de alunos com renda *per capita* familiar que se aproxima da classe média e até das camadas superiores, seja pela diminuição das desigualdades sociais, seja pela expansão de atuação dos Institutos, principalmente no que diz respeito à formação em nível superior.

A questão apresentada acima pode ser compreendida no contexto das disputas entre o ensino médio/técnico e o superior que acabam por denotar a dualidade descrita anteriormente, uma vez que os cursos superiores nos Institutos têm se organizado pautados no modelo dos cursos universitários, organizados sob parâmetros acadêmicos dominantes. Todas as normativas legais e exigências dos órgãos reguladores são as mesmas, independentemente se os cursos são oferecidos por universidades ou por institutos federais. Este fato, ao mesmo tempo em que garante a padronização e em certa medida a qualidade dos cursos oferecidos, não permite a possibilidade de revisão de alguns modelos, por exemplo, de exames seletivos, de horários e de matrizes curriculares das universidades públicas que são próprias dos parâmetros das classes superiores e podem desfavorecer o ingresso e a permanência de alunos de baixa renda nos institutos federais.

Nesse sentido, até que ponto as disputas entre os dois níveis e os desacordos presentes nas prioridades institucionais passam pelo privilegiamento do ensino superior e

secundarização do ensino médio - técnico? A valorização do nível superior (em crescimento na tradição das escolas técnicas) teria chegado ao ponto de desqualificar o nível médio-técnico, passando a expressar não mais uma totalidade que levou à luta pelo ensino médio integrado à educação profissional e que resultou na conquista do Decreto 5.154/04? Ao contrário disso, ficará caracterizada uma disputa muito mais pela implantação dos cursos superiores e da pós-graduação do que pela continuidade dos cursos técnicos na modalidade integrada ao ensino médio? Os cursos superiores chegaram e tendem a se impor com tanta força a ponto de esvaziar a discussão em torno da fundamentação do ensino médio integrado, da omnilateralidade, como veremos nos depoimentos apresentados nesta tese.

Ciavatta (2006) afirma que há pelo menos três hipóteses para compreensão da transformação dos Cefets em instituições de nível superior. A primeira é que ela ocorre pela aproximação dessas instituições com o mundo da produção, da ciência e da tecnologia e pela necessidade de formar para o trabalho complexo. A segunda seria pela necessidade de oferecimento de cursos superiores para formação de professores para a própria educação profissional, uma vez que as universidades não dão conta de suprir essa demanda nos seus cursos de licenciatura. E a terceira, e fundamental do ponto de vista desta pesquisa, é que essa transformação significa um *upgrade* nas instituições de educação profissional, devido à desvalorização dos cursos técnicos e à busca da sociedade por títulos de nível superior.

Pela terceira hipótese, a transformação dos Cefets estaria expressando uma espécie de “diferenciação para cima”, o que reitera a cultura brasileira de rejeição às atividades técnicas tradicionais, consideradas subalternas. Afirma ainda Ciavatta (2006) que nossa herança de quatro séculos de escravidão e cinco séculos de dualismo estrutural e discriminação étnica e social ante as atividades ditas manuais faz com que no Brasil todas as categorias de nível superior (ocupacionais, educacionais etc.) deem *status* e vantagens ao seu possuidor, como se fossem socialmente mais relevantes, superiores às demais atividades. Exemplo disso é a busca desesperada da população por um título - não necessariamente o conhecimento - de nível superior.

Nessa dissociação, pode ficar evidenciado¹⁹ que alguns professores não conseguem conceber o Instituto como totalidade, o que os leva a ver o ensino médio-técnico como caminho desvinculado do superior. Ainda que esses dois níveis de ensino contemplem patamares educacionais diferenciados com suas especificidades, ambos constituem o campo da educação profissional. A luta dos professores que trabalham no ensino médio-técnico por reconhecimento, prestígio, condições materiais de trabalho, recursos financeiros e humanos,

¹⁹ Os depoimentos que tratam dessa questão serão expostos e analisados nos capítulos 2 e 3 desta tese.

infraestrutura física e menor número de aulas por professor tem reforçado aparentemente essa separação concreta. Os professores desse nível de ensino se esquecem que, ao se prepararem mais, via cursos de pós-graduação *stricto sensu*, poderão produzir mais em menos tempo, o que evidencia realmente maior produtividade do trabalho; portanto, maior exploração do trabalho, ainda que a ideologia apresente tal realidade como de maior prestígio e menor número de aulas por professor. Essa realidade na aparência pode mostrar-se como mais vantajosa; entretanto, o real é a produção de “sobre trabalho”, dada a maior complexidade, o que resulta em maior exploração. A inversão do real nos mostra que estamos em plena ideologia, ou seja, a alienação encobre a maior exploração do trabalho do professor de nível superior.

Em relação ao processo de alienação, Santos (1992) ressalta que o caráter do trabalho docente não difere em nada do trabalho produtivo desenvolvido em outras áreas, já que qualquer trabalho desenvolvido na sociedade capitalista está sujeito à sociabilidade do capital. Como afirma o autor, a estrutura organizacional do sistema escolar no capitalismo,

[...] seja no aspecto da divisão de tarefas, da distribuição hierárquica do poder, da seleção, da organização de conteúdos programáticos, da definição das grades curriculares e dos períodos letivos, da determinação dos horários escolares, da definição dos processos de exames e avaliação, enfim, seja nos aspectos mais gerais dos diferentes procedimentos didático-pedagógicos, toda ela resulta de uma determinação inelutável: a do capitalismo (SANTOS, 1992, p.51-52).

Ainda que pareça uma explicação determinista para a compreensão dos processos pedagógicos desenvolvidos na instituição escolar e, neles, da prática docente, esse argumento torna-se forte e plausível para elucidar o que pode estar acontecendo na realidade que estamos nos propondo a analisar.

1.2.PODER SIMBÓLICO E IDEOLOGIA

As escolas técnicas federais, em sua trajetória histórica, construíram um ensino de qualidade reconhecido socialmente. Entretanto, o fato de sempre atenderam, desde a sua fundação, à formação técnica de trabalhadores de classes sociais econômica e culturalmente desfavorecidas, não conferia a essas instituições *status* social e acadêmico. Essa contradição é própria da nossa sociedade capitalista, que na raiz da divisão entre trabalho material e trabalho intelectual desvaloriza o primeiro, associando-o ao trabalho escravo, e supervaloriza o segundo, demarcando a dimensão simbólica de classe social.

A qualificação técnico - profissional vai-se explicitando como educação para o trabalho, destinada às classes subalternas e, enquanto educação de classe, vai-se caracterizando pela desvalorização e pelo desprestígio social (CARNEIRO, 1998, p.18).

Como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica abrangendo da formação básica de trabalhadores, passando pelo ensino médio/técnico até ao doutorado, essas instituições que fazem parte da Rede Federal de EPT trouxeram consigo a contradição da formação técnica para a produção material e a produção intelectual desenvolvida principalmente no nível superior e na pós-graduação. A primeira formação tem historicamente o símbolo da desvalorização, enquanto a segunda simboliza prestígio social, ambas convivendo em um mesmo espaço institucional e estabelecendo o conflito na luta pelo poder, dada a constituição de dois níveis com objetivos, metodologias, práticas e valoração diferenciados.

O documento do MEC intitulado *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* destaca a dimensão simbólica dos institutos federais que pode ser localizada no trecho a seguir:

Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses, que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais (PACHECO, 2010, p.17-18).

Ao caracterizar os Institutos Federais, o documento apresenta o texto sob o título de “Dimensão simbólica”; significa que essa formulação representa a ideologia do Estado e por isso dominante, ou seja, um discurso no qual a convivência de diferentes interesses em diferentes níveis e modalidades de ensino com possibilidade de diversos modelos pedagógicos resume-se no favorecimento da sociedade por meio do abrigo de políticas sociais. A dimensão simbólica pode ser identificada pelo caráter dessa nova instituição supostamente redentora dos males da sociedade, no que diz respeito às desigualdades sociais, a partir dos princípios norteadores do processo de expansão, a saber: verticalização do ensino, interiorização, atendimento aos arranjos produtivos locais e regionais, ênfase nos programas de qualificação e elevação de escolaridade dos trabalhadores - Proeja, Pronatec (na

expectativa de ascensão ou inserção no mercado de trabalho) – e no atendimento a pessoas em estado de vulnerabilidade social, a exemplo do Programa Mulheres Mil.

A Lei de criação dos Institutos, em seu Artigo 6º, estabelece as seguintes finalidades e características dessas instituições:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

A prescrição legal estabelece a direção na qual o Instituto e seus agentes, professores e técnico-administrativos, devem trabalhar e quais finalidades alcançar. Nas nove finalidades descritas, é possível encontrar os princípios da verticalização do ensino, do atendimento às demandas sociais, econômicas e culturais das regiões onde cada instituição está inserida, além da geração de tecnologia voltada a esses contextos. Estabelece-se também a meta de qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências, o que é feito em especial na formação de professores, nas licenciaturas voltadas primordialmente para as áreas de Matemática, Física, Ciências Biológicas e Química. Em torno, portanto, desses objetivos, os símbolos de convivência ficam acordados e neles, ao mesmo tempo, as contradições e disputas surgem na direção de uma ou outra finalidade que desperta interesse

nos diferentes grupos que fazem parte do espaço social. É no contexto desses interesses e disputas que estão localizadas as prioridades que vão sendo estabelecidas nos discursos e nas práticas institucionais em relação ao nível médio - técnico e ao nível superior.

Segundo Bourdieu (2007, p.7-8), o poder simbólico é tanto mais eficaz quanto menos for percebido, onde é completamente ignorado; é “[...] esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Assim, o poder simbólico estabelece a ordem de conhecimento de uma realidade por um determinado grupo social, por meio dos símbolos que são, por excelência, instrumentos de “integração”, de consenso sobre a ordem social. Resta saber se os professores e demais servidores entendem que a prioridade da instituição, em termos do atendimento às suas finalidades, é a construção de uma rede de saberes que entrelace cultura, trabalho, ciência e tecnologia, independentemente do nível de ensino, e priorize as demandas de formação para o trabalho apresentadas pela sociedade. Para tanto, há que se enfrentar a ideologia dominante.

Os símbolos de integração social dos quais Bourdieu fala e em torno dos quais o papel dos institutos federais deveria ser exercido têm seu fundamento no conhecimento do entrelaçamento dos saberes que constituem a educação profissional - os eixos ciência, cultura, trabalho e tecnologia - e dos níveis entre si. Existe uma discussão em torno desses quatro eixos na formação oferecida pelos cursos de nível médio-técnico, o que se caracteriza como um símbolo dentro desse subcampo, mas que desaparece no subcampo ensino superior. O trabalho é firmado como categoria fundante na formação técnica integrada, principalmente, mas acaba escamoteado no nível superior. Com a criação dos Institutos, parece ter havido ampliação de vagas nos cursos técnicos para a classe trabalhadora, mas em certa medida houve uma diminuição, porque a garantia legal é de um percentual de 50%, que de mínimo tem se tornado máximo.

Nessa direção, Bourdieu (2007) também se remete às ideologias enquanto poder simbólico de dominação. Afirma o autor:

As ideologias, por oposição ao mito, produto coletivo e coletivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante [...]; para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para legitimação dessas distinções (BOURDIEU, 2007, p.10).

Para Marx e Engels [s. d.], as representações existem porque a classe dominante tem de encobrir que a sociedade está dividida em classes sociais. A burguesia, por meio das mais variadas instituições, passa os valores para a classe trabalhadora como se fossem universais. Assim, as representações sociais perpassam a formação social da maioria, independente das classes. Quem dá o significado é a classe dominante. As ideias não são dissociadas das condições materiais e históricas em que são produzidas, ou melhor, elas são fruto dessa elaboração material dos homens na história. Assim, toda prática social produz uma ideologia e é por ela expressada.

É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. (...). Assim, a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, tal como as formas de consciência que lhes correspondem, perdem imediatamente toda aparência de autonomia. Não têm história, não têm desenvolvimento; serão antes os homens que desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos desse pensamento (MARX; ENGELS, s.d.).

Bourdieu (2004) reconhece também que as classes dominantes ou frações dessas classes, cujo poder se fundamenta no seu capital econômico, visam impor a legitimidade da sua dominação por meio da produção simbólica e dos ideólogos conservadores que, servindo aos interesses dominantes, propõem a compreensão do mundo social segundo sua visão. Nesse sentido o autor está de acordo com os marxistas, pois afirma a relação da produção ideológica como luta de classes. No entanto, ele defende que o campo ideológico não está somente determinado pelos interesses de classe e muito menos as produções ideológicas são “totalidades auto-suficientes e autogeradas”. Elas são, segundo o autor, “duplamente determinadas; de um lado pelos interesses de classe e por outro pelos interesses dos especialistas de um determinado campo que são autores dessa produção” (BOURDIEU, 2004, p.13).

Assim, no discurso dos gestores, especialistas nesse campo do saber, percebe-se uma tentativa de demonstrar que os esforços administrativos e pedagógicos são envidados na direção do atendimento completo e indiferenciado aos dois níveis em questão, porém se reconhece que a diferenciação entre eles pode acontecer em nível dos *campi*. Isso demonstra que ideologicamente a instituição procura planejar e executar ações voltadas à comunidade interna e externa como um todo, o que é feito em atendimento às prescrições legais e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) em vigor; porém, ainda que de maneira velada e simbólica, há uma divisão entre os subcampos que esta pesquisa procurou considerar.

Na luta político-ideológica travada na construção da configuração dos Institutos, encontram-se agentes com posturas e *habitus* diferenciados, definidos, referendados e eremitos em cada campo social, que aqui estamos chamando de subcampo ensino médio/técnico e subcampo ensino superior. De acordo com Bourdieu (2007, p.81),

A razão e a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na “vontade” de um indivíduo ou de um grupo, mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as “vontades” e no qual se define e se redefine continuamente, na luta- e através da luta- a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais, previstos e imprevistos.

O autor define campo social como

[...] um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes (BOURDIEU, 2007, p.135).

Bourdieu (2004) afirma ainda que um campo é um espaço social que goza de certa autonomia em relação ao macrocosmo. Ao se referir ao grau de autonomia que caracteriza a capacidade maior ou menor de um campo refratar a pressão das leis externas ao campo, o autor diz que essa característica é comum aos campos e subcampos, como se segue: “É uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem” (BOURDIEU, 2004, p.21). Isso leva a concluir que as características internas dos campos e subcampos apresentam semelhanças e o que os diferencia é o fato do segundo ser menor e estar contido dentro do outro. Os agentes distribuem-se num campo social a partir do volume de capital que possuem e “segundo a composição do seu capital”, ou seja, a partir do peso relativo dos diferentes tipos deste no conjunto do seu capital total.

Os *habitus* dos agentes formam uma matriz de disposições duráveis, reatualizadas e modificadas ao longo da vida. Esse conjunto de disposições é composto por um sistema subjetivo de disposições mais o processo de internalização da objetividade, da realidade. Por isso, o *habitus* torna-se uma “[...] matriz de percepção, de apreciação e de ação que tende a orientar as ações individuais” (CANEZIN, 2001, p.125). Bourdieu (1994) afirma que o *habitus* não somente se aplica à interiorização de valores e normas, mas inclui sistemas de classificações que antecedem às representações sociais. As representações sociais denotam

não só a forma como os agentes percebem o mundo social, mas também a contribuição que eles dão para a construção desse mundo.

Estes conceitos ajudam na compreensão da discussão empreendida aqui, na medida em que a discordância expressa no campo de forças em questão já seria a explicitação do que não ficou claro na luta ou nesse novo projeto institucional, principalmente porque o Estado, como representante de uma força social dominante, indicava que os professores teriam de trabalhar concomitantemente nos diferentes níveis - subcampos, ainda que com discordância implícita e geração de tensão. Parece também que a escolha dos professores seria pelo subcampo nível superior, pois o ensino superior passou a ser implantado a partir da criação dos Cefets, no final da década de 1980 e nos anos de 1990, ainda que todo o processo histórico da instituição e a qualidade do ensino conquistada estejam no subcampo ensino médio / técnico.

Ao que tudo indica, a criação dos Institutos parece ter sido uma conquista, mas tem se apresentado como uma sobrecarga numa realidade em que o professor tem de produzir mais e gerar mais-valia relativa²⁰, neste processo de revisão e reestruturação dos subcampos de atuação e formação de novos *habitus*.

1.3.O ESTADO NEOLIBERAL

A despeito de Bourdieu, na sua praxiologia, não considerar somente a conjuntura política, econômica e social como determinante para o entendimento da formulação das políticas públicas, uma vez que os agentes produzem o espaço social assim como são produzidos por ele, será destacado a seguir o contexto em que as políticas da EPT foram formuladas a fim de compor a totalidade na qual a problemática deste estudo se insere.

Na praxiologia bourdiesiana não há imposições da macroestrutura sobre as práticas sociais desenvolvidas no campo porque o que constitui a prática de cada agente é a formação do seu *habitus*, fruto da interação do seu capital internalizado com os condicionantes externos presentes no espaço social. Nesse sentido, aqui se reconhece a importância de considerar a macroestrutura na qual as políticas são formuladas como um dos elementos de compreensão do campo da EPT, principalmente pelas características da sociedade neoliberal - concentração de renda, precarização do trabalho, prevalência do capital financeiro, retrocesso no processo democrático, dentre outras que colocam a formação profissional em discussão.

²⁰ Aumento da produtividade do trabalhador por meio de processos tecnológicos avançados visando ao aumento do lucro por parte do capital (MARX, 1996). No caso em questão, os professores encontram-se melhor qualificados e passam a produzir mais pelo desenvolvimento de diferentes tarefas em menos tempo.

Para Bourdieu (2014), o Estado é um espaço de relações de força física e simbólica e de sentido que produz princípios de classificação que podem ser aplicados ao mundo social, por isso tem uma dimensão simbólica. Nessa direção, o autor distingue sua concepção de Estado da concepção marxista, quando afirma que as estruturas mentais se aliam às estruturas sociais para caracterizar as tensões entre os diferentes grupos sociais, mas reconhece que essas relações e tensões acontecem em condições históricas específicas. Dizendo de outra forma, para o autor, o Estado não é somente o defensor de uma classe dominante que é definido pelo que ele faz e em favor de quem faz, mas deve ser visto como

[...] o princípio da organização do consentimento como adesão à ordem social, a princípios fundamentais da ordem social, e que ele é o fundamento, não necessariamente de um consenso, mas da própria existência das trocas que levam a um dissenso (BOURDIEU, 2014, p.31).

Ao citar Max Weber, que afirma ser o Estado “o monopólio da violência legítima”, Bourdieu (2014, p.30) corrige e acrescenta, dizendo que ele é “o monopólio da violência simbólica legítima”.

Assim, ao se discutir neste item o Estado neoliberal, não se pretende polarizar as concepções apresentadas, porque é entendido que tanto a perspectiva simbólica quanto a perspectiva material completam-se para a interpretação da realidade estudada. Considerando a gravidade do contexto político, econômico e social e dado o retrocesso democrático devido aos fatores mencionados, lançou-se mão dos autores que fazem uma análise do ponto de vista marxista e que têm privilegiado a importância de criticar as políticas neoliberais.

A sociedade brasileira insere-se no modelo capitalista neoliberal. Nela o Estado pode ser visto como representante das classes superiores²¹ e as políticas sociais tendem a traduzir os interesses desses grupos sociais, ainda que sejam manifestas no movimento histórico contraditório, como as lutas das classes populares por meio dos diferentes movimentos sociais. Para entender, portanto, o movimento de implantação das políticas públicas educacionais no qual a expansão da Rede Federal de EPT está situada, é preciso tratar do que seja o Estado neoliberal a partir do e no qual essas políticas são implementadas.

Na análise empreendida por João Bernardo (1998), o Estado é situado na esfera da produção porque o capitalismo é visto como um sistema economicamente totalitário, o que se traduz no conceito de Estado Amplo. Segundo esse autor, o Estado Amplo “[...] inclui todas

²¹ Conforme nota feita no início deste capítulo, escolhemos, das terminologias utilizadas por Bourdieu (2014), classes superiores e classes populares para designar classes sociais opostas no que diz respeito ao capital econômico e social que possuem.

as formas organizadas do poder das classes dominantes” (BERNARDO, 1998, p.41), sendo as empresas os “elementos constitutivos” desse poder político. Em contraposição ao conceito de Estado Amplo, o autor apresenta o que chama de Estado Restrito, que “[...] inclui apenas o aparelho político reconhecido juridicamente, e tal como é definido pelas Constituições dos vários países, ou seja, governo, parlamento e tribunais” (BERNARDO, 1998, p.41).

Por sua abrangência, o Estado Amplo, por meio das empresas, regula a vida produtiva dos cidadãos trabalhadores dentro e fora do local de trabalho, incluindo seus tempos de lazer, o que determina implicações políticas e ideológicas nas relações sociais. A articulação entre o Estado Restrito e o Estado Amplo processa-se por meio dos *lobbies* das instituições sociais que exercem pressão política e econômica sobre a formulação das políticas públicas. Nessa lógica, as empresas transnacionais têm exercido um forte papel pela sua capacidade de atração de capitais locais e de sua mobilização nos ditames de toda vida econômica de um país (BERNARDO, 1998). Ainda segundo esse autor,

as companhias transnacionais têm a capacidade de prosseguir uma estratégia própria independente dos governos tanto dos países onde estão implantadas as matrizes como daqueles onde se estabelecem as filiais. [...]. As companhias transnacionais são elas mesmas um poder, o mais importante na época atual (BERNARDO, 1998, p.47).

Assim, o autor afirma que o neoliberalismo é a hegemonia exercida sobre o Estado Restrito pelas companhias transnacionais como elemento constitutivo do Estado Amplo. Vale ressaltar que a relação entre Estado Amplo e neoliberalismo pode parecer contraditória, pois a corrente neoliberal propõe a redução da atuação política do Estado, mas é nesse ponto que se estabelece a relação, uma vez que o poder do Estado Restrito é diminuído para que se afirmem e se ampliem as possibilidades do Estado Amplo das empresas transnacionais via *lobbies* no apoderamento dos recursos e dos fundos públicos.

Traduzindo de outra maneira a ação desse Estado Amplo, Bourdieu (1998, p. 82) destaca que o discurso neoliberal é um “discurso forte” e de difícil combate porque tem a seu favor todas as forças de um mundo de relação de forças e “[...] que ele contribui para fazer tal como é, sobretudo orientando as escolhas econômicas daqueles que dominam as relações econômicas e acrescentando assim a sua força própria, propriamente simbólica, a essas relações de força”.

O Brasil insere-se neste contexto político e econômico neoliberal a partir do qual as políticas sociais são formuladas, traduzindo o conflito de classes existente na sociedade, o que ressoa no atendimento aos direitos sociais dos indivíduos. Segundo Bianchetti (1995, p.89), as

características dessas políticas, inclusive as educacionais, “[...] dependem das características do conflito social e da correlação de forças que nele intervêm”. As políticas públicas educacionais refletem, portanto, as lutas dos trabalhadores organizados frente às diferentes concepções de educação e de sociedade partilhadas pelos grupos sociais distintos, ou seja, pelos interesses de classe.

As classes populares lutam pela sua educação, pela sua qualificação e pela sua cidadania buscando os conhecimentos na educação formal, em especial nos cursos de formação profissional. Se os Institutos Federais conseguem manter esses sujeitos nos cursos técnicos e com possibilidade de continuidade dos estudos no nível superior e pós-graduação, a implantação dessas instituições tende a lograr êxito na direção do atendimento aos trabalhadores. Isso se constitui em um desafio porque, com a implantação dos cursos superiores, os recursos que poderiam ser destinados ao aumento do número de vagas para o nível técnico são investidos na criação de vagas para o nível superior. Como a lei de criação dos Institutos determina que no mínimo 50% das vagas devem ser para os cursos técnicos, a diminuição dos investimentos nesse nível de ensino pode significar uma diminuição do número de vagas nos cursos técnicos. Assim, na direção de ampliação do espaço de formação dos trabalhadores, a configuração do campo da educação profissional no instituto concretizaria, na realidade, uma perda e não um ganho para eles.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei9.394/96), a regulamentação da educação profissional e tecnológica ficou prescrita especialmente no Decreto 2.208/97 (BRASIL, 2007), que estabelece a apartação da educação básica (ensino médio) da educação profissional (ensino técnico), valorizando o modelo neoliberal de formação técnica aligeirada para atendimento às necessidades do mercado de trabalho.

Kuenzer (2007) afirma que as propostas de educação profissional empreendidas nos anos 1990 estavam articuladas às novas políticas neoliberais comandadas pelo Banco Mundial, uma vez que o Projeto de Lei 1.603/96, que normatizou a educação profissional, refletia a necessidade de articulação das políticas brasileiras com um movimento mais amplo de globalização da economia e de reestruturação produtiva nas relações de trabalho. Isso significava uma redução da ação do Estado no financiamento das políticas sociais e um aumento da qualidade e produtividade no sistema produtivo, do qual a educação profissional deveria ser uma grande aliada.

Bourdieu (1998, p. 83) ao se referir ao processo de precarização e flexibilização do trabalho, ocorrido também na Europa na década de 1990, afirma:

O fundamento último de toda essa ordem econômica sob a chancela invocada da liberdade dos indivíduos é efetivamente a violência estrutural do desemprego, da precariedade e do medo inspirado pela ameaça da demissão: a condição do funcionamento "harmonioso" do modelo micro-econômico individualista e o princípio da "motivação" individual para o trabalho residem, em última análise, num fenômeno de massa, qual seja, a existência do exército de reserva dos desempregados. Nem se trata a rigor de um exército, pois o desemprego isola, atomiza, individualiza, desmobiliza e rompe com a solidariedade.

Nesse contexto de insegurança e incerteza diante da precarização do trabalho e da não garantia do emprego, cresceu a distância entre os que se viam ameaçados e aqueles que tinham seus empregos garantidos por causa das competências escolarmente adquiridas, o que explica, segundo o autor, a divisão existente nas empresas "tecnicizadas", entre "os executivos" ou os "técnicos" e os simples operários ou os "operários especializados" (BOURDIEU, 1998,p.84). Ele continua:

A generalização da eletrônica, da informática e das exigências de qualidade, que obriga todos os assalariados a novas aprendizagens e perpetua na empresa o equivalente das provas escolares, tende a redobrar a sensação de insegurança por meio de uma sensação, habilmente mantida pela hierarquia, de indignidade. A ordem profissional e, sucessivamente, toda a ordem social, parece fundada numa ordem das "competências", ou, pior, das "inteligências" (BOURDIEU, 1998, p.84).

Assim, naquela década, especialmente nos nove anos do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, os trabalhadores desempregados, mesmo pressionados a buscar mais qualificação, diminuíram seu espaço de conquistas na educação, principalmente devido à política econômica neoliberal atrelada aos interesses do capital internacional, que desresponsabilizou o Estado da manutenção da Educação Profissional, diminuindo, portanto, as chances de acesso e permanência nessa modalidade de ensino. Além disso, o governo federal, por meio do Projeto de Lei 1603/96, substituído pelo Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997), extinguiu a equivalência entre ensino profissional e ensino médio, impedindo que os estudantes concluintes dos cursos técnicos tivessem acesso ao ensino superior.

Nessa direção, a política implementada a partir desse decreto redefiniu o papel do Estado no que diz respeito às suas atribuições no campo da Educação e introduziu a lógica do mercado nesse âmbito. Dessa forma, houve um fortalecimento da ingerência do setor privado e dos organismos não-governamentais (ONGs), tanto na formulação quanto na implantação das políticas da Educação e em especial da Educação Profissional, em que a aproximação empresa-escola foi fundamental. (MORAES, 2000).

Ainda segundo Moraes (2000, p.24),

Tais orientações norteiam a efetivação de medidas destinadas a privatizar as escolas técnicas através de sua transformação em Centros Federais de Educação Tecnológica, "administrados em parcerias que se responsabilizam pela sua manutenção" (Medida Provisória, n. 1549, art. 44, parágrafo 1). De acordo com o MEC, no documento Planejamento Estratégico 95/98, no caso dos cursos profissionalizantes, "o eixo das articulações se volta para as instituições de formação profissional (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT e congêneres) e para o próprio setor produtivo".

Essas orientações fizeram com que o percurso assumido pela política de educação profissional no governo Lula representasse, "[...] na verdade, a disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo" (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1089) e a luta pela possível transformação da lógica de mercado que vinha dirigindo a educação profissional no país. Segundo a análise desses autores, em um primeiro momento o Ministério da Educação (MEC) referiu-se à reorganização da política para educação profissional da seguinte forma:

O tratamento a ser dado à educação profissional, anunciado pelo Ministério da Educação ao início do Governo Lula, seria de reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2005, p. 2 apud FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1089).

O principal anseio dos setores progressistas da sociedade brasileira, motivados pelas discussões e estudos desenvolvidos na área de Educação e Trabalho durante as décadas de 1980 e 1990, era romper com a apartação entre formação geral e formação profissional na direção do ensino médio integrado à educação profissional. Apesar dessa conquista ter sido alcançada e expressa na revogação do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997) e na promulgação do Decreto 5154/2004 (BRASIL, 2004), na prática, a começar pela organização interna do MEC, ela não aconteceu porque o ensino médio ficou alocado na Secretaria de Educação Básica e a Educação Profissional na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, outras medidas precisavam ser tomadas na direção do fortalecimento da ideia de integração curricular, tanto na Rede Federal como nas redes estaduais, por meio de discussões em torno da revisão do texto da LDB 9394/96 e das

Diretrizes Curriculares Nacionais para contemplar o princípio da formação politécnica, o que também não ocorreu.

Nesse contexto, o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) foi substituído pelo de nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), que propôs a educação integrada (integração entre educação básica e educação profissional com diplomação única), trazendo para as instituições a discussão em torno de uma formação omnilateral, integral para a vida e não somente para o mercado de trabalho. Vale destacar que esse novo decreto não invalidou o antigo modelo dos cursos modulares quando manteve a expressão “articulação” do ensino médio com o técnico, o que fez com que as instituições mantivessem a antiga concomitância²² proposta pelo Decreto 2.208/97. Segundo Bastos e Vitorette (2011), as orientações e prescrições para uma formação profissional fragmentada, baseada nas competências e habilidades, foram mantidas no novo decreto; não houve, portanto, um deslocamento da formação flexível voltada para o mercado de trabalho para uma formação integrada que tem no trabalho o seu princípio educativo.

Apesar de não se oporem completamente, os dois decretos marcam a luta por projetos distintos de educação profissional, o que demonstra o movimento e a posição dos setores na sociedade - empresários, trabalhadores, professores e gestores da educação profissional e outros movimentos sociais - no processo de implantação e consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Como expressão das lutas da sociedade civil e de grupos no interior do Estado, algumas conquistas foram alcançadas, como o retorno a uma educação técnica integrada ao ensino médio, mas sem grandes avanços no que diz respeito a mudanças estruturais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Houve, portanto, na concepção desses autores, a continuidade da política neoliberal regida pelos organismos internacionais, presente no governo anterior.

A despeito das ações implementadas, reafirmava-se a ideia defendida por Kuenzer (2007), de que a história do ensino médio no Brasil é marcada por uma dualidade estrutural que estabelece uma tensão, fruto da polarização existente entre formação geral e formação específica e profissional, por esse nível de ensino ser uma etapa intermediária que visa à educação básica dos indivíduos e, ao mesmo tempo, ao preparo para a etapa posterior, o ensino superior.

²² Concomitância interna era a forma pela qual os alunos poderiam frequentar, dentro da mesma instituição de educação profissional, dois cursos simultaneamente, com matrículas distintas: o curso técnico e o ensino médio.

1.4.A REALIDADE INTERNA DA REDE FEDERAL DE EPT

A luta interna dos Institutos tem sido para assumir o mais rápido possível todas as atribuições das instituições de ensino superior, ou melhor, das universidades. Nesse sentido, existe uma corrida dos professores em direção à qualificação *stricto sensu* com o objetivo de atender às exigências externas de estruturação dos cursos superiores e da pós-graduação. Além disso, há uma tendência de maior valorização do trabalho no ensino superior do que nos cursos técnicos de nível médio. Nessa perspectiva, apresenta-se a necessidade de discussão em torno da atuação do professor dessa modalidade de ensino, enquanto profissional da educação, e das lutas de classe que se travam nesse âmbito, pelo antagonismo de interesses.

No jogo político, essas lutas vêm se delineando desde os movimentos que levaram ao texto da Constituição de 1988 até as discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/96. No embate entre conservadores e progressistas, o poder estatal confirmou posição de alguns professores aliados aos interesses do capital que defendiam a permanência da apartação entre formação geral e formação profissional, proposta pelo Decreto 2.208/97, que regulamentou os artigos 38 a 42 da LDB, referentes à educação profissional (BRASIL, 1997). Vale destacar que no projeto original do Deputado Otávio Elísio o ensino de 2º grau era tratado na perspectiva da integração curricular, conforme afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Eles destacam o seguinte trecho do projeto de Lei.

A educação escolar de 2o grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (BRASIL, 1991, art. 38 apud FRIGOTTO;CIAVATTA;RAMOS, 2005, p.25).

No entanto, não foi isso que figurou no texto da LDB 9394/96, que foi aprovada contendo, no que diz respeito à educação profissional, a dualidade estrutural presente nessa modalidade de ensino desde os seus primórdios. A separação presente na estruturação dos capítulos endossa essa apartação, visto que a educação ficou organizada em dois níveis: educação básica (no capítulo II), onde aparece o ensino médio, e educação superior. A educação profissional é uma modalidade de ensino tratada em um pequeno capítulo, o de número III (BRASIL, 1996).

A despeito disso, no § 2º do Artigo 36 – Seção IV do Capítulo II é estabelecido que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de

profissões técnicas”. E no artigo 40 do capítulo III está prescrito que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996). Conforme afirma Moura²³ (2007, p. 18),

Esses dois pequenos trechos da Lei são emblemáticos no sentido de explicitar o seu caráter minimalista e ambíguo. Esses dispositivos legais evidenciam que quaisquer possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional podem ser realizadas, assim como a completa desarticulação entre eles.

Nesse momento de luta pós-LDB e de expansão da educação profissional no país, o professor não teve muita escolha entre o nível médio-técnico e o superior, mas de maneira geral o movimento de crescimento e fortalecimento dessas instituições tinha como premissa básica sua transformação em universidade. O Decreto 5154/04 (BRASIL, 2004) propôs a integração curricular entre a formação profissional e a formação geral, que foi reafirmada, enfocada e priorizada na Lei de criação dos Institutos Federais; porém, com a chegada e aumento dos cursos superiores e da pós-graduação, além das atividades de pesquisa e extensão decorrentes desse nível de ensino, ficou estabelecida outra organização para essas instituições de educação profissional, conhecidas nacionalmente pela excelência e qualidade de seus cursos técnicos.

Depois da lei, a nova institucionalidade ficou garantida, mas tem se estabelecido uma organização em que a estratificação dos níveis de ensino está presente na realidade de trabalho dos professores, apesar de todos os docentes serem da educação profissional e tecnológica para atuar nos níveis básico, técnico e tecnológico²⁴. Ao que parece, o nível superior confere mais *status*, legitimidade, autoridade e respeitabilidade ao profissional que nele atua. A lei defende a consolidação de uma instituição multicampi e pluricurricular, e a categoria docente procura se reafirmar, não sem resistências, no desenvolvimento de uma prática que deve ser dividida entre o nível médio - técnico e o nível superior. O movimento é de afirmação do técnico integrado e, com o aparecimento do nível superior, há uma possível negação do técnico.

²³ Citação contida no texto para discussão: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio*, em debate elaborado em conjunto Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Especial (SEESP), Secretaria de Educação a Distância (SEED), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

²⁴ O cargo para os quais os professores são concursados na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é o de professor do ensino básico, técnico e tecnológico.

Recorre-se nesta tese ao que Bourdieu (2007) chama de “princípio da ação histórica”, a partir do qual se estabelece a relação entre dois estados do espaço social: “entre a história objetivada nas coisas (sob forma de instituições) e a história encarnada nos corpos (sob a forma de disposições duráveis - *habitus*)”. Para ele, é necessário relacionar os dois modos de existência no social, o *habitus* e o campo, “[...] isto é, a história feita corpo e a história feita coisa” (CATANI, 1999, p.98).

Na compreensão dessa realidade a partir da teoria formulada por esse autor, destacam-se aqui os conceitos de campo, *habitus* e prática como fundantes, além da discussão dos conceitos de capital cultural, capital social e poder simbólico, subjacentes aos três primeiros. Desta forma, busca-se caracterizar a Educação Profissional a partir das propriedades que constituem qualquer campo do conhecimento na perspectiva bourdiesiana e os níveis médio - técnico e superior enquanto subcampos. Isso foi feito sem, contudo, deixar de lado o papel atribuído pelo autor à escola enquanto instituição social muito mais responsável pela reprodução social e cultural do que pela reprodução econômica.

Para que exista o funcionamento do campo, é necessária a existência dos objetos de disputas que, no caso observado nesta pesquisa, podem ser o prestígio, o *status*, as horas de trabalho, a participação em projetos de pesquisa e/ou de extensão²⁵. Dentro do campo ou do subcampo, há necessidade de que os agentes estejam prontos para disputar o jogo e reconhecer suas leis imanentes na disputa dos objetos, o que acontece a partir da sua prática, que é a relação dialética entre os *habitus* e a situação objetiva dada. Os objetos são “troféus” disputados pelos agentes e se caracterizam como lucros dentro de um mercado de trocas simbólicas na direção da conquista do monopólio dentro de um campo científico. Podem ser: poder, influência, posição ou bens materiais que assegurem a conquista ou a manutenção de um determinado tipo de capital.

Segundo Bourdieu (1994), toda história do jogo está presente em cada ato dele, ou seja, as partes contêm o todo, que só é percebido a partir da dialética entre este e aquelas. Os *habitus*, enquanto disposições duráveis que vão sendo adquiridas pelos agentes no processo de interiorização do que é exterior e interiorização do que é externo, têm relação direta com as estratégias de sobrevivência estabelecidas pelos próprios agentes no interior do campo. Para o autor, o *habitus* é uma espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação; é o que no esporte chama-se senso do jogo, o que permite aos agentes “[...] antecipar o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo” (BOURDIEU, 1996, p.43).

²⁵ A caracterização e a discussão desses objetos de disputa serão feitas no capítulo 2 desta tese.

A estrutura do campo depende do estado de relações de forças entre os agentes ou instituições engajadas na luta e da distribuição do capital acumulado em lutas anteriores que orienta as práticas presentes e as estratégias nas disputas posteriores. Há, segundo o autor, posições ortodoxas e heterodoxas, sendo esta última estabelecida pelas heresias que tentam se infiltrar no campo por meio dos elementos novos que são introduzidos. A *doxa*, conhecimento do qual cada agente é dotado, e o capital cultural e social de cada um fazem com que posições e ideias sejam inquestionáveis no interior do campo e nas lutas travadas, daí a ortodoxia. Os agentes novos que chegam para constituir o campo ou subcampo estabelecem a heterodoxia a partir do momento que tentam construir seu capital cultural e social, ao mesmo tempo que questionam o que existia anteriormente.

Outra propriedade do campo é a existência de interesses fundamentais comuns no que diz respeito à existência do campo em si. Esses interesses aproximam ortodoxos e heterodoxos, estabelecendo uma cumplicidade entre eles, subjacente ao antagonismo existente e traduzido nas lutas no interior do campo. Esse é o mecanismo presente no jogo das disputas de poder e do capital acumulado pelos agentes individualmente e pelo coletivo. Essas disputas constituem um movimento perpétuo dos diferentes agentes em sua prática, suas ações e reações constantes. Afinal, “eles não têm outra escolha - ‘a menos que se excluam do jogo’ - a não ser lutar para manter ou melhorar sua posição no campo, levando a antagonismos ‘muitas vezes vividos como insuportáveis’” (CATANI, 1999, p.99-100).

Nesse sentido, a existência de diferentes níveis de ensino no interior dos Institutos, em especial o nível médio/técnico e o nível superior caracterizados como subcampos, focos desta pesquisa, demonstra a existência de um lócus onde os agentes desenvolvem uma prática que é um movimento contínuo de disputas, lutas e estratégias para manterem e reafirmarem suas posições ou para subverterem a ordem em cada um desses subcampos.

Vale destacar que o que conferiu à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica o *know-how* que tem hoje, fazendo com que suas instituições sejam reconhecidas nacionalmente pela sua capacidade formadora, foram os cursos técnicos de nível médio. Entretanto, com a transformação dos Cefets em Institutos, com a possibilidade de implantação de cursos tecnológicos, superiores e de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), configurou-se um novo campo que, na disputa de espaço poder/saber, investe no seu fortalecimento em detrimento da formação técnica de nível médio. Nesse processo, a tendência é a diminuição em qualidade dos cursos técnicos, principalmente porque os professores mais qualificados com formação acadêmica mais elevada têm sido direcionados para os cursos tecnológicos e

superiores e as vagas dos cursos técnicos podem ficar ocupadas por professores temporários e terceirizados.

No Câmpus Ceres, segundo dados da Gerência de Ensino, em 2015 eram 13 professores substitutos, 11 deles atuando nos cursos técnicos integrados, o que pode denotar a preferência ou destinação, por orientação da gestão, dos professores efetivos para o nível superior.

De acordo com os dados da Diretoria de Ensino do Câmpus Rio Verde, dos 19 professores contratados (substitutos e terceirizados), 6 atuam exclusivamente em cursos técnicos, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), e os demais têm maioria da sua atuação nos cursos técnicos, porém também ministram aulas no nível superior.

Essas disputas de saber/poder encontram-se veladas; não podem se explicitar porque isso criaria um estado de luta interna aberta. O que se instala é um clima de tensão na convivência entre os dois níveis de ensino, uma vez que o subcampo nível superior goza de maior prestígio, mas está no espaço tradicionalmente ocupado pelo subcampo nível médio, que tem autoridade nesse lócus. As demandas geradas pela presença dos cursos superiores criam, por sua vez, uma tensão, porque socialmente o diploma do ensino superior tem mais valor e por isso requer medidas legais e administrativas mais rigorosas para implantação e desenvolvimento dos seus cursos na direção do atendimento às exigências dos órgãos reguladores dessas práticas em nível nacional. Conforme já mencionado, de maneira geral a discussão em torno do currículo integrado no nível médio vai se tornando esvaziada e sem força em função das temáticas relativas ao ensino superior, especialmente ligadas à pesquisa e extensão e aos recursos disponíveis para bolsas neste nível de ensino (Pibic²⁶, Pibid²⁷, editais de agências de fomento à pesquisa), que valorizam a titulação dos professores (Para concorrer aos editais, por exemplo, é preciso que o professor tenha o título de doutor).

Pensar a coexistência desses dois subcampos nos Institutos Federais, instituições destinadas à formação para o trabalho das classes populares, não é tarefa que se empreenda sem mapear como a instituição escolar desenvolve sua prática de produção/formação dos que são destinados a produzir bens e serviços no mercado de trabalho, ou seja, como a escola produz produtores. Isso é o que será feito no item a seguir e no próximo capítulo, ao ser caracterizado o campo social - Instituto Federal Goiano.

²⁶ Pibic- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica da Coordenação Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

²⁷ Pibid- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Coordenação Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

1.5A RELAÇÃO ENTRE O SISTEMA DE PRODUÇÃO E O SISTEMA DE PRODUÇÃO DOS PRODUTORES, A ESCOLA E A FAMÍLIA

Os Institutos Federais constituem parte do sistema de produção de produtores, juntamente com a família e a escola que os precedem, e ao mesmo tempo são meio de formação e qualificação dos jovens trabalhadores. Nesse sentido, a formação ofertada por essas instituições incorpora o capital cultural adquirido pelos estudantes segundo a classe social de suas famílias. Nos sistemas mais modernos em que o capital cultural é incorporado às máquinas e aos sujeitos que as fazem funcionar, o sistema de ensino via escola assume um papel preponderante; a escola é a instância dominante na produção de agentes.

Afirma Bourdieu (2014, p. 51) que

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social.

O autor faz essa afirmação no contexto em que discute que as crianças de classes baixas terão a mesma expectativa em relação à escola que tiveram seus pais, a menos que as condições objetivas e materiais corroborem a possibilidade de permanência dessas crianças e jovens na escola. Segundo os estudos do autor, os filhos da classe operária tendem a ficar na escola somente por um período, até que cheguem a uma idade em que precisem trabalhar para colaborar com a renda familiar, ou seja, a menos que as condições materiais de subsistência da família tenham melhorado, esses alunos têm grande possibilidade de deixar a escola antes da conclusão dos seus estudos. Em função da necessidade de contribuírem com a renda familiar, as crianças e adolescente de classes sociais mais baixas normalmente deixam a escola para se ingressar no mercado de trabalho.

O documento publicado em 2013 pelo Fórum Nacional de Educação, no qual são levantados os desafios da educação brasileira, afirma:

O Brasil tem hoje, em média, apenas 7,5 anos de educação/escolarização da população, com elevado número de analfabetos (cerca de 14 milhões) e baixa taxa de escolarização líquida de 15 a 17 anos no ensino médio (cerca de 50%). Estas são condições a serem enfrentadas, pois interferem na melhoria da distribuição de renda e nos processos de trabalho, saúde e educação em geral e ambiental, contribuindo para a superação da exclusão social (BRASIL, 2013. p.14).

Mesmo assim, os indivíduos das classes sociais econômica e culturalmente desfavorecidas veem na instituição escolar a possibilidade de apreensão de conhecimentos reconhecidos culturalmente, assim como de melhoria das condições de vida, mas ao mesmo tempo vivem um processo de separação campo-cidade. De certa forma, os Institutos Federais têm uma história de êxito ao possibilitarem a permanência desses indivíduos na escola²⁸, cumprindo o papel de qualificação dos filhos de pequenos proprietários rurais que muitas vezes voltam para suas regiões onde contribuem para o desenvolvimento econômico e social. De acordo com Carvalho (2012), a situação socioeconômica dos egressos do sistema Escola-Fazenda melhorou após a formação técnica e um tempo de atuação profissional, conforme trecho a seguir:

Chama atenção a renda e a moradia, pois, quando se compara a situação antes e depois da passagem do informante egresso pelo curso técnico agrícola analisado e após se inserir no mundo do trabalho, é possível apontar que a renda familiar antes do ingresso era mais modesta, assim como o tipo de moradia, pois mesmo que tenha sido indicado pelos informantes que tipo de moradia era, predominantemente urbana e própria, o fato de os mesmos informantes, após 12 a 15 anos, possuírem moradias adquiridas com a renda de sua atividade profissional, o que reforça a assertiva de que houve melhoria significativa em relação à situação anterior. (CARVALHO, 2012, p.195-196).

Bourdieu (2014, p. 53) afirma, por outro lado, que “a burguesia, classe de transição, adere mais fortemente os valores escolares” porque a escola lhe oferece mais chances de ascensão social e prestígio cultural. O capital cultural é adquirido por meio da transmissão de valores e objetos culturais feita pela família e especialmente pela escola, por ser a instituição reconhecida socialmente pela transmissão dos saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história. No caso da classe burguesa, que já detém o poder econômico, mas pode não deter os valores culturais aceitos socialmente, a escola se apresenta como a via mais apropriada para que ela adquira o poder cultural necessário à conquista de prestígio e poder simbólico no espaço social.

É no contexto da transmissão do capital cultural que os estudos de Bourdieu (2014) estabelecem a diferença entre trabalho braçal e trabalho intelectual, ao se referirem à relação entre o nível cultural das famílias e o êxito escolar dos alunos. Segundo o autor, o nível cultural dos pais ou de ascendentes, sua condição sócio-profissional e até o local de residência,

²⁸ A Política de Assistência Estudantil no IF Goiano está inserida no Programa Nacional de Assistência Estudantil, disposto no Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na Constituição Federal de 1988 e demais marcos legais. Essa política tem por objetivo garantir a permanência dos estudantes na instituição por meio de subsídios como Bolsa-Permanência, Bolsa-Alimentação, programas de monitoria etc.

de acordo com a condição profissional, além dos conhecimentos culturais (teatro, música, cinema etc.) determinam a trajetória escolar dos estudantes e seu acesso ao ensino superior.

Nesse sentido há hierarquias dentro das classes. Assim como os filhos das classes populares, pelas condições descritas acima, diferenciam-se no desenvolvimento escolar - e conseqüentemente na formação profissional - dos filhos das classes superiores; “[...] se distinguem por diferenças que podem estar ligadas a diferenças de condição social” (BOURDIEU, 2014, p.48). Ao discutir essa questão, o autor afirma que os filhos das classes populares que têm acesso ao ensino superior “[...] parecem pertencer a famílias que diferem da média da sua categoria, tanto por seu nível global como por seu tamanho” (BOURDIEU, 2014, p.48). A condição de classe no que se refere ao nível sociocultural dos indivíduos e à composição social dos grupos familiares, segundo o sociólogo, determina o acesso ao ensino superior e o desempenho acadêmico, o que faz a distinção no ambiente escolar. Afirma ele em relação a esses indivíduos pesquisados na França:

[...] as chances objetivas de chegar ao ensino superior são quarenta vezes mais fortes para um jovem de camada superior do que para um filho de operário, poder-se-ia esperar encontrar a mesma relação (40/1) entre o número médio de indivíduos com estudos superiores nas famílias de estudantes filhos de operários e nas famílias de estudantes das camadas superiores (BOURDIEU, 2014, p.48).

Isso demonstra o porquê do subcampo nível superior alcançar maior prestígio na Instituição. Socialmente, a diplomação dos cursos superiores tem mais valor pelo fato de seus diplomas serem mais raros; poucos indivíduos chegam a esse nível de ensino. Assim, os professores que se sentiam prestigiados e qualificados para trabalhar no ensino médio – técnico começam a atuar no nível superior e, por esse fato, em áreas como pesquisa e extensão e isso lhes confere um certo *status* internamente e até uma flexibilidade em relação ao número de aulas. Alguns professores antigos começam a querer atuar nos cursos superiores e os professores recém-chegados se ingressam na carreira almejando atuar no ensino superior. Os novos concursos e contratações, de maneira geral, também visam atender mais ao ensino superior, até porque os cursos técnicos já se encontram mais estruturados, com exceção dos *campi* em implantação.

Nos dois últimos anos, 2014 e 2015, o IF Goiano realizou 5 concursos para professores efetivos: três em 2014 e dois em 2015. Segundo um levantamento nas áreas

elencadas em cada edital, é possível inferir²⁹ que, das 160 vagas abertas, 89 foram destinadas também ao ensino médio-técnico, além do nível superior. Dessas 89, 44 foram destinadas aos *campi* novos em implantação - Posse, Campos Belos e Trindade, além dos Câmpus avançados de Cristalina, Hidrolândia, Ipameri e Catalão, que ofertam apenas cursos técnicos (integrados ou subsequentes). Portanto, nos *campi* já existentes, das 116 vagas restantes, 43 foram destinadas para o ensino médio-técnico e 73 predominantemente para o ensino superior. Isso demonstra a necessidade de estruturação dos cursos superiores, mas também a possível desatenção que os cursos técnicos sofrem com relação à necessidade de professores efetivos que neles atuem, conforme já demonstrado nos dados de atuação dos professores substitutos e terceirizados.

Ao falar da relação entre os subcampos em estudo na configuração do espaço escolar, vale destacar que, de certa forma, não existe no Brasil um Sistema Nacional de Educação como o da França, que serviu de referência para os estudos de Bourdieu. A política nacional de educação é regida pela LDB 9394/96 e pelo Plano Nacional de Educação, nos quais existe a menção aos sistemas estaduais e municipais, que devem funcionar em regime de colaboração. Segundo Pino (2008), a organização precisa desses sistemas de ensino traduzida em um sistema nacional foi omitida pela LDB. Segundo a autora,

A organização da educação nacional aparentemente é fragmentada, ou como prefere o MEC, é “descentralizada”, pois caberá a cada esfera do governo (União, estados e municípios e o Distrito Federal) organizar os respectivos sistemas de ensino, em regime de colaboração (art. 8º/LDB aprovada) (PINO, 2008, p.36).

Nas palavras de Dourado (2011, p.15), o Plano Nacional de Educação deve ser entendido como “[...] uma das formas de materialização do regime de colaboração e cooperação coletiva” visando sua conversão em efetivo Plano de Estado.

A contradição em termos da organização do sistema nacional fica mais evidente quando o texto da LDB afirma que União é incumbida de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior” (BRASIL, 1996), ou seja, sistemas de avaliação para cada nível de ensino que são desenvolvidos pelos sistemas federal, estadual e municipal. O objetivo da avaliação deveria ser melhorar o processo de ensino-aprendizagem e não só apresentar *rankings* e índices com vistas ao atendimento das

²⁹ A inferência deve-se ao fato de não podermos afirmar que as vagas são destinadas exclusivamente a um ou outro nível de ensino porque o professor é contratado para atuar em todos os níveis da EPT. No entanto, pela especificação de cada vaga, é possível suspeitar/inferir em qual nível de ensino o docente contratado para aquela vaga atuará predominantemente.

exigências dos órgãos internacionais, o que tem se verificado principalmente nas redes estaduais, em que nos resultados têm sido utilizados para hierarquizar as escolas pela nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³⁰.

Na verdade, os processos de avaliação são normatizados por dois sistemas diferenciados. No caso do ensino fundamental, a avaliação do rendimento escolar é realizada por meio da Prova Brasil que integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizada pelo INEP/MEC; no nível médio essa avaliação é feita por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Já no nível superior, o sistema responsável é o SINAES, criado em 2004 e que tem como instrumento de avaliação dos estudantes o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE)³¹. Isso demonstra a desarticulação entre os sistemas, ainda que na tentativa de considerar as especificidades de cada nível de ensino, porque estão separados e não preveem uma articulação entre os níveis e muito menos o diagnóstico de elementos presentes em um nível que possam subsidiar não só a melhoria deste, como também dos subsequentes ou antecedentes.

Ao fazer menção ao neoliberalismo que norteia o ordenamento das políticas públicas educacionais brasileiras, Frigotto (2002) afirma que talvez o que seja mais evidente em relação à política de avaliação nos diferentes níveis de ensino é o eixo definidor dessa política e de sua perspectiva pedagógica, que é a liberdade do mercado, haja vista que o INEP preconiza que as competências a serem avaliadas pelos exames de avaliação em qualquer nível devem ser aquelas esperadas pelas empresas.

Nesse sentido, fica explícita a apartação entre o ensino médio/técnico - os cursos técnicos não têm sequer um sistema de avaliação - e o ensino superior, do ponto de vista legal, assim como a dificuldade de compreensão desses níveis de ensino como totalidade pertencente ao um mesmo campo social, no geral o da Educação e em particular o da Educação Profissional. Essa perspectiva só é considerada na dimensão de atendimento às demandas do mercado de trabalho, conforme referência anterior. Isso faz com que de fato haja uma hierarquização dos níveis de ensino do ponto de vista da sua valorização, no que diz respeito à formação oferecida e ao trabalho docente, ainda que a história ateste que os cursos técnicos oferecidos pela Rede Federal de EPT têm possibilitado melhores oportunidades de emprego e salário para os seus egressos.

³⁰ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>).

³¹ Precedido pelo Provão, que foi aplicado de 1996 a 2003.

O poder simbólico privilegia o nível superior e desprivilegia o nível médio/técnico. Como não estão acordados num único sistema, existe uma fragmentação, por isso tentam se configurar como dois subcampos distintos. Os agentes alocados no subcampo nível superior lutam para que esse espaço se configure como independente, por meio de práticas que o caracterizam e lhe dão maior relevância no cenário educacional e científico. No discurso dos professores e gestores, o nível médio-técnico pode parecer mais importante, mas na prática esse lugar é do superior.

Os subcampos são recentes na história da educação brasileira, encontram-se em organização e não têm tradição histórica. Mesmo com um papel claro do ponto de vista legal em termos de objetivos e finalidades, o ensino médio brasileiro não tem identidade, ou melhor, não é possível falar em um ensino médio, e sim em ensinos médios: o oferecido para as classes populares, incluindo a formação técnica, e o oferecido para as camadas superiores, com um currículo preparatório para o acesso ao ensino superior.

O ensino superior no Brasil começou a se estruturar na década de 1930 com a fundação das primeiras universidades públicas, seguindo o modelo das universidades europeias. Com a recente expansão desse nível de ensino, especialmente nos anos 1990, por meio da criação de várias faculdades e universidades privadas, esse subcampo adquiriu uma nova forma no que diz respeito ao maior número de estudantes que a ele têm acesso e à qualidade da formação que vem sendo oferecida em diferentes áreas do conhecimento.

Ao falar da relação entre o sistema de ensino, enquanto campo, e o sistema econômico, Bourdieu (2014, p.146) afirma que é preciso “[...] analisar a relação entre as leis de transformação do campo de produção econômica e as leis de transformação do campo de produção dos produtores, ou seja, a escola e a família”. Segundo ele, o sistema de ensino exerce funções de reprodução da força de trabalho qualificada (reprodução técnica), mas também funções de reprodução da posição dos agentes e de seu grupo na estrutura social (reprodução social). Esta última posição é relativamente independente da capacidade estritamente técnica, por isso “[...] o sistema de ensino depende menos diretamente das exigências do sistema de produção do que das exigências da reprodução do grupo familiar” (BOURDIEU, 2014, p.146). A partir desse raciocínio, Bourdieu concebe o sistema de ensino com suas leis internas como um campo relativamente autônomo, em função da defasagem temporal que ele pode manifestar em relação ao sistema econômico.

Nessa direção, o diploma “universaliza” o trabalhador porque é um instrumento que o torna “livre”, no sentido marxista, para competir no mercado de trabalho. Todavia, confere ao trabalhador competências de direito que podem não corresponder às competências de fato.

Afirma Bourdieu (2014, p.148): “o tempo do diploma não é o da competência: a obsolescência das capacidades [...] é dissimulado[a] - negado[a] pela intemporalidade do diploma”. Significa dizer que não há uma correspondência direta permanente entre o diploma e as capacidades técnicas atestadas por ele. Nas palavras do autor:

É preciso distinguir a economia, cuja dinâmica própria está no princípio das mudanças dos sistemas dos cargos e o sistema de ensino que é o produtor principal das capacidades técnicas dos produtores e dos diplomas de que são portadores (BOURDIEU, 2014, p.147).

Portanto, o sistema de ensino é caracterizado por dotar os produtores de diploma de valor universal e relativamente atemporal, além da competência técnica adquirida por eles.

Com relação à formação técnica conferida pelo sistema de ensino e o interesse dos compradores da força de trabalho, a análise feita pelo autor deixa claro que as exigências feitas pelo mercado reduzem a autonomia do sistema de ensino, colocando-o na dependência direta do sistema econômico, uma vez que sua autonomia revela-se na defasagem temporal existente entre a evolução do sistema de ensino e a evolução do aparelho econômico. Isso fica claro quando se manifesta a vontade do patronato de encurtar o tempo de estudos nas instituições de ensino.

Para esclarecer como o sistema econômico dita as normas para a formação das novas gerações de trabalhadores, Bruno (1996) afirma que a formação das novas gerações e a produção da sua capacidade de trabalho precisam ser entendidas na conjugação de três diferentes esferas: a família, a escola e o meio social, por meio de múltiplas instituições sociais. A influência dessas esferas na formação dos trabalhadores varia historicamente e de acordo com as diferentes formas de exploração do trabalho que vão se constituindo socialmente. Já houve momento na história da humanidade em que a formação profissional se dava no âmbito familiar, com o ensino de um ofício do pai para os filhos. Segundo Enguita (1989), com a complexificação dos processos de trabalho e a divisão social do trabalho advindas do capitalismo gestado na Idade Moderna, o papel da escola tornou-se fundamental na formação dos trabalhadores, principalmente pelo caráter obrigatório que essa instituição passou a ter como reprodutora das características morais necessárias à classe trabalhadora na sociedade capitalista em desenvolvimento.

As instituições de educação tiveram, a partir de então, a função de ser mais uma engrenagem do sistema capitalista na formação de mão de obra, integrando-se ao que Bruno (1996, p. 94) chama de totalitarismo do capitalismo, quando afirma que o sistema “[...] não controla o trabalhador apenas durante a jornada de trabalho, controla-o “durante a totalidade

do seu tempo, incluindo o chamado tempo livre (lazer)”. Ao citar Bernardo (1986), a autora lembra que o tempo é a “[...] substância das relações sociais capitalistas. Os bens e serviços devem ser entendidos apenas como incorporadores de tempo de trabalho” (BRUNO, 1996, p.95). A questão central é a produção de mais-valia feita pela exploração do tempo de trabalho.

Na fase de reestruturação do trabalho a partir da introdução de novas tecnologias nos processos produtivos, chamada por Bruno (1996) de transição do trabalho manual para o trabalho intelectual, o controle do trabalhador e especialmente do seu tempo acontece de maneira mais sutil. Nesta fase interessam, muito mais do que a força física dos trabalhadores, suas capacidades mentais e psíquicas, sua disciplina, responsabilidade, envolvimento e interesse pelo trabalho e sua capacidade de inovar sempre. O que antes era materializado na obediência irrestrita às ordens de um superior passa a ser internalizado e vivido de maneira autônoma. Qualificar as novas gerações significa, portanto, desenvolver competências de educabilidade, ou seja, capacidade de aprender a aprender (mudar); competências relacionais e competências técnicas básicas relacionadas com os diferentes campos do conhecimento.

As gerações mais novas formadas cada vez mais a partir das instituições escolares por especialistas e menos pelas famílias apresentam-se à frente das gerações anteriores no que diz respeito, principalmente, ao uso de novas tecnologias exigidas pelos processos produtivos e às habilidades mentais e psíquicas referidas anteriormente. Assim, afirma Bruno (1996, p. 111), “uma geração capaz de um trabalho mais complexo, quando ingressa no mercado de trabalho, desvaloriza a que imediatamente a antecede, assim como todas as anteriores, que passam a ser comparativamente menos qualificadas”. De um lado, na direção de minimizar a desqualificação a que estão sujeitos, os trabalhadores reivindicam cursos de formação e requalificação como forma de adquirir a “nova” capacidade técnica exigida pelo mercado e lutar por sua permanência nele. Por outro lado, os próprios empregadores organizam cursos de formação visando atender à capacitação desses trabalhadores em cursos bastante específicos de treinamento para o uso de novas tecnologias, porém sem conseguir reverter o quadro de desvalorização a que eles estão submetidos por causa da defasagem em relação à formação das novas gerações.

Nesse sentido, a divergência existente entre os cursos de nível médio -técnico e os de nível superior é expressa na diferença da demanda de formação; a dos cursos técnicos é totalmente ligada à produção, ao mundo produtivo no sentido da formação e qualificação da mão de obra técnica dentro de um período curto de tempo. Já a demanda dos cursos superiores, especialmente das licenciaturas e bacharelados, relaciona-se ao mundo do trabalho

de forma indireta por meio da pesquisa e da tecnologia produzidas pelas instituições. Esses cursos também preparam mão de obra, porém em um período maior do que os da formação técnica, o que em muitos casos, pelo fato de desenvolverem um currículo muito teórico, distancia os estudantes da prática do mundo do trabalho concreto.

Ainda a partir do raciocínio que defende a relação entre a formação/qualificação dos trabalhadores e o sistema produtivo capitalista, vale destacar os argumentos levantados por Bruno (1986), na afirmativa de que o capital determina essa formação. Em primeiro lugar, a autora afirma que o processo de formação das novas gerações não é conduzido por elas, muito pelo contrário, é pautado pela dinâmica de desenvolvimento do capitalismo. Nesse sentido é desenvolvido no contexto de relações sociais que têm como base o conflito, ou seja, há interesses antagônicos em jogo, o que significa dizer que a formação dos trabalhadores não se dá desconectada das relações sociais entre as classes de capitalistas e de trabalhadores. Em segundo lugar, a autora defende que o real consumidor da força de trabalho do trabalhador, assim como das suas capacidades adquiridas por meio da formação/qualificação, é o capitalista, porque este saberá de que forma utilizá-las e como se aproveitar dos resultados dessa utilização. Desta forma, a Teoria do Capital Humano - que afirma que quanto maior a qualificação do trabalhador, maiores as possibilidades de ascensão no mundo do trabalho - é desmistificada porque, na verdade, nada garante que um trabalhador altamente qualificado será aproveitado em todas as suas potencialidades, e mais: suas capacidades só poderão ser utilizadas nas funções que serão oferecidas pelo capital.

Apesar de defender essa relação de dependência existente entre formação e sistema produtivo, a autora ressalta que a esfera produtiva, ou seja, o mundo do trabalho, é potencializadora das capacidades adquiridas pelos trabalhadores ou pelas jovens gerações por meio da formação básica obtida nos processos educativos formais nas instituições de ensino (BRUNO, 1986). Reforça-se assim, portanto, o valor do diploma adquirido nas diferentes instituições e a chancela por elas conferida que garantirá a entrada dos jovens no mundo do trabalho com mais ou então com menos dificuldades, ainda que sob as contradições da exploração do trabalho no mundo capitalista. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que as instituições de ensino promovem a formação básica necessária ao ingresso no mundo do trabalho, este atesta e incrementa o conhecimento e as capacidades adquiridas nos processos educativos. No entanto, isso não ocorre de maneira uniforme para todos, uma vez que o capital cultural adquirido principalmente nas relações familiares tem forte influência no desempenho dos estudantes e conseqüentemente na vida profissional.

De acordo com Bourdieu (1998), a noção de capital cultural apresenta-se como uma hipótese para a compreensão das desigualdades no desempenho escolar entre crianças de diferentes classes sociais, pois é possível relacionar o sucesso escolar obtido no mercado escolar com a distribuição do capital cultural entre as diferentes classes. Neste sentido, o autor procura romper com a visão de que esse sucesso seria fruto das aptidões naturais ou do esforço ou investimento no mercado escolar (as teorias do “capital humano”) e divide o capital cultural em três tipos: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. O incorporado corresponde às formas de disposições duráveis dos agentes, aos *habitus* incorporados; o objetivado aparece na forma de bens culturais (livros, quadros, dicionários, instrumentos etc.); e o institucionalizado se concretiza nos títulos e certificados escolares atribuídos pelas instituições.

No acúmulo do capital cultural, Bourdieu (2014) atribui grande responsabilidade à família, chegando a afirmar que o rendimento escolar depende do capital cultural investido por ela e que o valor do certificado escolar conseguido, a ser transformado em capital econômico e social, também depende do capital social familiar herdado. Bourdieu (2014) afirma que o papel da escola é desenvolver a aptidão para as práticas culturais consideradas nobres, em todos os indivíduos indistintamente. Para ele, enquanto a escola não se ocupar dessa função e continuar reproduzindo as desigualdades culturais e sociais, nenhuma outra instituição (como por exemplo os Centros Culturais) poderá suprir esse papel.

O capital social, por sua vez, “[...] é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações” (BOURDIEU, 1998, p.67), devido ao fato dos agentes estarem vinculados a um grupo em que compartilham de propriedades comuns, mas no qual também se unem por ligações permanentes e úteis. As ligações entre os agentes não podem ser reduzidas a relações de proximidade no espaço físico ou geográfico ou no espaço econômico e social; elas se baseiam nas trocas materiais e simbólicas feitas entre eles e que solidifica a proximidade. O volume de capital social que um agente pode ter depende da extensão da rede de relações que ele estabelece e do volume de capital econômico, cultural ou simbólico que as pessoas da sua rede de relações possuem.

No campo da educação profissional, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são historicamente conferidores de competência técnica por meio da formação adquirida nos seus cursos técnicos e superiores, além de conferirem diplomas de alto valor no mercado por se tratar de uma instituição federal de reconhecido prestígio social e cultural. Vale refletir, portanto, em que medida o capital cultural e social dos agentes - professores e

alunos - têm servido de elemento de conservação ou subversão das posições no que diz respeito à convivência dos subcampos nível técnico e o nível superior.

De que maneira é possível perceber, compreender e interpretar a dinâmica e o desenvolvimento desses dois níveis de ensino na construção da relação de conflito e tensão entre eles em nível de poder/saber que se configura concretamente nas diferenças quanto ao número de alunos (matriculados, formados e evadidos), ao número de professores contratados (efetivos, substitutos e terceirizados), às verbas destinadas e aos projetos desenvolvidos, pesquisas e extensão ligados aos dois subcampos?

Quais são as concepções de educação e educação profissional que norteiam o trabalho dos professores, e conseqüentemente dos *campi* pesquisados, e como esses docentes delineiam estratégias de sobrevivência que os fazem desenvolver sua prática no nível médio-técnico e no nível superior? Os professores acreditam no ensino médio/técnico? Ou, em detrimento deste, supervalorizam o ensino superior e creem ser lá o lugar dos alunos mais dotados intelectualmente, de maior capital cultural? Será que a possível rivalidade entre os dois níveis/subcampos tem origem nessa crença?

Os Institutos Federais têm sua referência no modelo universitário e apontam para a universidade. As escolas técnicas, agrotécnicas e Cefets, na sua origem, não eram para a classe média, mas os Institutos tendem a ser. Há procura por um ensino médio de qualidade por parte da população (nos cursos integrados) e um superior de igual qualidade numa instituição pública em cidades onde não existem universidades públicas.

Segundo Bonnewitz (2003, p.9), na França,

A democratização quantitativa do ensino foi acompanhada importante segregação interna: as desigualdades de acesso ao ensino foram substituídas progressivamente por desigualdades de currículo através dos cursos e opções que delimitam percursos fortemente hierarquizados pelo valor que lhes é atribuído e pela composição social do seu público.

Sendo assim, aparecia o que ele chama de clivagem entre o ensino tecnológico e técnico e o ensino geral: o primeiro destinado às classes populares e o segundo bem valorizado e possuidor de uma hierarquia dos cursos, com prioridade para os científicos.

O desafio para os Institutos Federais passa, portanto, pela administração da chegada dos cursos superiores e da pós-graduação, para que essa instituição originalmente destinada às camadas populares não seja convertida em uma escola destinada aos providos de maior capital cultural e social. Vale destacar que um dos objetivos dos IFs é oferecer formação profissional de qualidade para que os desprovidos desses capitais possam ter acesso a um diploma que lhes

permita disputar os bens simbólicos no mercado cultural e social e, conseqüentemente, os bens materiais no mercado econômico.

A despeito de não ter sido feito neste estudo o aprofundamento das questões relativas ao atendimento das diferentes classes sociais no IF Goiano, a partir do segundo capítulo será feita a caracterização do campo social pesquisado tendo como foco as disputas entre os níveis de ensino e como fundamentação o que foi discutido até aqui, que lança luz sobre as categorias que vêm a seguir.

CAPÍTULO 2 - A ESTRUTURA DO CAMPO: PRINCÍPIOS, PROPRIEDADES, PRÁTICA E *HABITUS*

É necessário estabelecer a relação constituída entre esses dois modos de existência do social, o habitus e o campo, isto é, 'a história feita corpo e a história feita coisa' (BOURDIEU, 1988, p.41).

A Educação Profissional e Tecnológica, enquanto modalidade de ensino descrita na LDB 9.394/96 em seus artigos 39 a 42, está inserida no campo da Educação, entendido aqui como educação formal, aquela que é representada pelas instituições escolares responsáveis por “[...] desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres” (BOURDIEU, 2014, p.69-70).

Reconhecemos que o campo da Educação é muito amplo, porque as práticas educativas se desenvolvem em diferentes espaços e tempos na família, na escola e em diversas outras instituições sociais. Para efeito de organização desta pesquisa, restringir-se-á o campo da Educação ao espaço escolar e às prescrições legais que o regulamentam. Mesmo compreendendo que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) poderia ser considerada aqui como um subcampo da Educação, preferiu-se tratar essa modalidade de ensino como um campo que abarca diferentes níveis de ensino que serão considerados como subcampos: subcampo nível médio/técnico e subcampo nível superior.

Essa opção justifica-se pelo fato da EPT não se encontrar especificamente em nenhum dos níveis tratados na LDB - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior. Pelo contrário, ela abrange tanto o nível médio, que está na educação básica, quanto o nível superior e a pós-graduação, que estão na educação superior. Partiu-se desse lugar da EPT no dispositivo legal maior, a LDB, fundamentalmente por ser entendido que nele se encontram algumas tensões presentes na discussão desta tese.

Além de estar fundamentalmente vinculada ao campo da Educação, a EPT abarca o campo da Ciência e da Tecnologia no que diz respeito à articulação dos Institutos Federais com os setores produtivos, principalmente na proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, e na oferta formativa, em benefício dos arranjos produtivos locais, vide finalidades VIII e XI do Artigo 6º da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Dizendo de outra forma, o campo da EPT encontra-se na interseção entre o campo da Educação e o campo da Ciência e Tecnologia, o que traz para essa modalidade de ensino na Rede Federal, internamente, o desafio da construção gradativa do subcampo nível superior, e externamente a

busca pelo seu lugar de privilegiamento da técnica e da tecnologia na diferenciação em relação às universidades.

De acordo com Otranto (2010, p.109), essa proposta visa atribuir o significado de “pesquisa aplicada” à pesquisa dirigida aos setores industriais e empresariais. Para a autora, a quantidade de finalidades e características expressas na lei de criação dos Institutos deixa claro que “o IFET³² é, em última análise, mais um modelo alternativo à ‘universidade de pesquisa’, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial.” A autora explicita:

Se analisarmos o documento do Banco Mundial, de 1994^[2], veremos o incentivo à diversificação da educação superior, amparado na crítica ao modelo de ensino superior baseado nas universidades de pesquisa que, segundo o Banco, são muito caras e inadequadas às necessidades e recursos dos países mais pobres. [...] O documento do Banco Mundial de 1999^[3], por sua vez, além de também destacar a necessidade de diversificação das instituições, defende que o sistema de educação superior dos países periféricos deve contar com poucas universidades de pesquisa, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos (OTRANTO, 2006, p.20 apud OTRANTO, 2010, p.109).

Segundo o que será discutido ainda neste capítulo, a proposta do Banco Mundial com relação à privatização da educação profissional visava à apartação da formação propedêutica da formação profissional, materializada no Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997), tendo como uma das justificativas o alto custo do ensino médio técnico. A defesa dessa ideia se faz contraditoriamente ao que o Banco propõe, pois afirma que a mesma instituição, naquele caso os Cefets, deve oferecer cursos superiores de tecnologia por serem mais baratos. Qual é a lógica desse raciocínio? Ensino técnico de nível médio é caro e o tecnológico é mais barato? Esse discurso é ideológico e não se sustenta, mas demonstra a tensão existente entre os níveis de ensino e afirma o poder simbólico em jogo quando do desmonte da Educação Profissional de nível médio da Rede Federal. Há, portanto, a desconstrução do valor simbólico da qualidade do ensino médio/técnico valorizado socialmente, porque as escolas técnicas foram e são instituições que ofertam educação de qualidade para as classes populares. Os cursos tecnológicos são, sem dúvida, mais caros por causa de toda a infraestrutura física e de pessoal necessária, assim como os cursos técnicos em relação à formação propedêutica de nível

³² IFET - Primeira sigla utilizada para referir-se aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da Lei 11.892/2008. Essa sigla foi substituída por IFs, que atualmente prevalece.

médio, cujos investimentos na atualidade são insignificantes nas redes públicas estaduais³³. Essa discussão dos altos custos dos cursos técnicos e tecnológicos da rede federal de EPT tem um caráter ideológico, uma vez que compara investimentos muito diferentes e objetivos de qualidade da educação também diferentes, o que não possibilita qualquer análise comparativa entre a Educação Profissional e o ensino propedêutico público estadual.

Nessa direção, a criação dos Institutos Federais atenderia à proposta político-educacional-financeira do Banco Mundial de criação de instituições de educação superior que oferecessem cursos superiores técnicos que tivessem custos inferiores aos das universidades, pelo fato de que seriam mais flexíveis, portanto mais integrados ao sistema produtivo, e de menor custo que o universitário tradicional.

2.1.PRINCÍPIOS HISTÓRICOS E LEGAIS

No contexto de criação dos Institutos Federais, pergunta-se então: como a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), ao trazer novas possibilidades de reconformação dos cursos dessas instituições, vem refazendo o campo da educação profissional e os *habitus* dos agentes-professores e gestores na nova organização de espaços de poder? Portanto, neste capítulo será mapeado o campo da Educação Profissional a partir das transformações ocorridas na Rede Federal de EPT nos últimos 8 anos (2008-2015), ou seja, desde a transformação dos Cefets, escolas técnicas e agrotécnicas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O movimento de compreensão dos dados levantados na instituição pesquisada e apresentados aqui foi feito no entendimento de que propriedades são evidenciadas nesse campo como *habitus* dos agentes-professores e gestores, enquanto disposições duráveis interna e externamente determinadas que conformam a identidade do espaço social. Além disso, a identidade desse novo espaço que agora é instituído pelo nível médio/técnico e pelo nível superior vai sendo construída neste estudo considerando os dados como parâmetros que permitem demonstrar em que medida as diferentes classes sociais têm sido atendidas nos cursos técnicos e, na sequência, nos cursos superiores. Para isso, buscou-se Bourdieu (1976) para discutir a categoria campo a partir das propriedades e leis gerais que organizam essa nova conformação enquanto campo científico e social.

³³ O custo aluno do ensino médio propedêutico na rede estadual de Goiás foi em 2015, para a zona urbana, R\$ 4.024,66 e para a zona rural, 4.185, 65. (BRASIL, 2014). No IF Goiano, em 2014, o custo aluno foi em torno de R\$ 15.000,00 conforme quadro apresentado n próximo capítulo.

No funcionamento do campo no Instituto Federal, o nível superior traz princípios, leis, valores e uma identidade social e educacional. Nesse subcampo encontram-se agentes dotados de *habitus* que determinam o conhecimento e reconhecimento diferenciados das leis presentes nas disputas de poder travadas na convivência com o nível médio/técnico, que já tem um reconhecimento social da qualidade da educação profissional historicamente oferecida. Por isso, a categoria *habitus* também será apresentada na compreensão deste estudo desenvolvido na nova conformação e convivência entre os dois níveis.

De acordo com Bourdieu (2007), compreender o funcionamento de um campo é compreender sua gênese social, que significa

Aprender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo de do não-motivado o arbitrário os actos dos produtores e as obras por eles produzidas [...] (BOURDIEU, 2007, p.69).

A análise da estrutura do campo da Educação Profissional, aqui representado pelo Instituto Federal Goiano na expressão dos *campi* Ceres e Rio Verde, foi feita por meio da caracterização das relações objetivas estabelecidas entre um grupo de agentes - professores e gestores - expressas nas relações de dominação e nas lutas materiais e simbólicas; no volume de capital científico dos agentes, que determina os objetos de interesse compartilhados; e nas questões sobre as quais o grupo tem se debruçado.

Para Bourdieu (2014), as leis gerais de funcionamento dos campos se aplicam ao campo educativo. Nessa direção, procurou-se compreender o funcionamento do campo da Educação Profissional inserido no campo maior da Educação, a partir das propriedades e características presentes em um campo social, descritas pelo autor. A caracterização apresentada por ele passa pela investigação do papel da instituição escolar na sociedade e pela descrição dos processos pelos quais as relações sociais são reproduzidas no seu interior. Bonnewitz (2003, p.114), ao se referir ao campo escolar, afirma:

Considerando o campo escolar como um mercado, é possível proceder a uma dupla análise: do lado da “oferta”, determinando os mecanismos que, na instituição, asseguram a reprodução social; do lado da “procura”, analisando as consequências dos usos diferenciados da instituição pelas diversas classes sociais.

Na perspectiva bourdieusiana, a escola reproduz, na sua dinâmica interna, as desigualdades sociais existentes entre os indivíduos das diferentes classes. Essas visões se

opõem ao ideal republicano difundido no século XIX e no início do século XX, de que a escola seria um instrumento de promoção da igualdade social e, portanto, da democratização do acesso ao saber, garantindo a liberdade e a ascensão social dos indivíduos. Nesse sentido, Bourdieu (2014) defende que a escola é um instrumento de dominação porque difunde a cultura e os conhecimentos legitimados pelas classes dominantes³⁴. Os conteúdos escolhidos e ensinados nas disciplinas escolares não são neutros e traduzem as relações de forças entre as classes sociais, por isso prevalecem os conteúdos selecionados pela classe dominante, o que facilita aos filhos dessa classe o sucesso no percurso acadêmico. Em contraposição, a maioria dos filhos das classes populares³⁵ é suscetível ao fracasso escolar, por não dominarem os conhecimentos cultos impostos pela escola.

A cultura legítima é a cultura garantida pelo Estado, garantida por essa instituição que garante os títulos da cultura, que confere os diplomas que garantem a posse de uma cultura garantida. Os programas escolares são um negócio de Estado; mudar um programa é mudar a estrutura da distribuição do capital, é fazer definir certas formas de capital [...] essa cultura é legítima porque se apresenta como universal, oferecida a todos, porque em nome dessa universalidade, pode-se eliminar sem medo os que não a possuem (BOURDIEU, 2014, p.146-147).

Essa diferenciação é possível, dado todo um conjunto de leis, apresentado como justo e garantidor da igualdade, que legitima o sucesso da classe dominante e o fracasso da classe popular. Nesse sentido, faz-se necessário contextualizar histórica, social e economicamente o processo que permitiu a essas instituições chegarem à nova institucionalidade, considerando principalmente as contradições da relação educação-trabalho no contexto neoliberal e em especial na sociedade brasileira a partir dos anos 1990. Esse percurso já foi apontado em certa medida no primeiro capítulo, mas pretende-se aqui resgatar como o conflito dos valores das classes dominantes com os valores das classes populares se manifesta nas prescrições legais que normatizaram a educação profissional pós-LDB 9.394/96 na formulação das políticas públicas para essa modalidade de ensino.

O início desta análise se fará com um resgate das reformas da Educação Profissional empreendidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que aconteceram sob as bases dos fundamentos neoliberais em curso no mundo capitalista. Segundo Frigotto (2002, p.55), tratava-se “[...] da ditadura do mercado ou do capital das megacorporações”. No caso do

³⁴ Terminologia utilizada por Bourdieu ao caracterizar que grupos profissionais fazem parte dessa classe (BOURDIEU, 2014, p.177).

³⁵ Termo utilizado por Bourdieu para caracterizar os indivíduos desclassificados no sistema escolar por não possuírem o capital cultural exigido (BOURDIEU, 2014, p.64).

Brasil, o autor chega a afirmar que se estabelecia “uma ditadura de aliança e subordinação com os centros hegemônicos do capital” (FRIGOTTO, 2002, p.55). A luta dos trabalhadores por uma educação profissional pública e de qualidade estava, então, minada diante desse cenário político, econômico e social regido pelos valores do mercado.

Ainda segundo Frigotto (2002), essas lutas haviam logrado êxito com a afirmação dos direitos econômicos, sociais e subjetivos no texto da Constituição de 1988. No entanto, nos anos seguintes foram neutralizadas pelo atendimento aos ditames do neoliberalismo, na direção do que era prescrito pelos organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Banco Interamericano de Desenvolvimento), fortemente presentes nas reformas educacionais e sociais desse período histórico. Destaca-se especialmente nessa direção o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) que teve início em 1997 e se tratava de um acordo de empréstimo entre o governo federal, por meio do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, com o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Esse acordo visava desenvolver ações de educação, trabalho, ciência e tecnologia com o objetivo de implantar um novo modelo de Educação Profissional no Brasil.

Afirma Frigotto (2002, p. 55-56), em relação aos governos Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, que nesse período “materializa-se um retrocesso democrático no campo econômico-social, político e cultural e se manifesta de forma incisiva na educação, no âmbito organizacional/institucional e do pensamento pedagógico”. De um lado, os debates em torno da LDB 9.394, do Plano Nacional de Educação e das políticas educacionais, liderados pelos educadores por meio das associações e dos movimentos sociais, encontraram resistência por irem contra os fundamentos neoliberais. Por outro lado, a ditadura do capital e do mercado e a premissa do Estado mínimo, em curso no Brasil, se reafirmaram e estabeleceram a ideia de privatização dos direitos sociais, o que afetou o campo educacional. Nas palavras de Frigotto (2002, p.60), houve um completo “desmantelamento da educação pública em todos os níveis” da educação básica, que passou a enfrentar uma avalanche de programas de voluntariado, em contraposição à luta pela qualificação dos educadores. A educação superior, por sua vez, sofreu um sucateamento no que diz respeito aos recursos destinados a ela.

Na Educação Profissional o discurso da privatização também se fortaleceu na direção da diminuição dos fundos públicos; eles passaram a ser substituídos por convênios com instituições financeiras. Além disso, em tempos de reestruturação produtiva e flexibilização, o discurso em torno de uma formação politécnica e emancipatória se esvaziou, dando lugar ao currículo marcado pela construção de competências e habilidades diretamente ligadas às demandas das empresas. Essa concepção ficou expressa no Decreto 2.208/97 (BRASIL,

1997), que passou a regular a educação profissional até 2003, quando a ideia de uma formação integrada e integral de trabalhadores voltou ao campo educacional e especificamente ao campo da EPT e se materializou no Decreto 5.154/04 (BRASIL, 2004).

Segundo Oliveira (2014), a Lei Federal nº 9.649 de 27/05/98 vinculou a expansão da oferta de Educação Profissional a convênios com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, deixando clara a redução do papel do Estado em nível federal. Surgiu, portanto, a possibilidade de se desenvolver, de forma progressiva, a privatização das instituições federais de Educação Profissional mediante essas parcerias.

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não- governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. § 7º É a União autorizada a realizar investimentos em obras e equipamentos, mediante repasses financeiros para a execução de projetos a serem realizados em consonância ao disposto no parágrafo anterior, obrigando-se o beneficiário a prestar contas dos valores recebidos e, caso seja modificada a finalidade para a qual se destinarem tais recursos, deles ressarcirá a União, em sua integralidade, com os acréscimos legais, sem prejuízo das sanções penais e administrativas cabíveis. § 8º O Poder Executivo regulamentará a aplicação do disposto no § 5º nos casos das escolas técnicas e agrotécnicas federais que não tenham sido implantadas até 17 de março de 1997 (BRASIL, 1998).

Apesar dessa tentativa do Estado de privatizar a Educação Profissional e dismantelar a formação que aliava os conhecimentos gerais à formação profissional, os agentes internos, principalmente os professores, fizeram uma “resistência branca” a esse processo, cumprindo o Decreto 2.208/97 na sua forma, mas ao mesmo tempo lutando por uma formação que continuasse atendendo aos interesses das classes populares por meio da preservação do modelo “Escola-fazenda” e sua correspondente fundamentação teórica.

De acordo com o histórico que consta no Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), a intenção da reforma empreendida era romper de vez com a vinculação entre educação tecnológica e educação básica, extinguindo a oferta de ensino médio. No entanto, devido à forte movimentação ocorrida na Rede Federal, principalmente, entre 17 de abril e 14 de maio de 1997, datas de publicação do Decreto n.º 2.208 e da Portaria n.º 646³⁶, respectivamente, houve a preservação

³⁶ A Portaria n.º 646/97 determinou que a partir de 1998 a oferta de vagas de cada Instituição Federal de Educação Tecnológica no ensino médio corresponderia a, no máximo, 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio no ano de 1997. Na prática, essa simples Portaria determinou a redução da oferta de ensino médio no país (MEC/SETEC,2007).

de 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos que conjugavam o ensino médio com a Educação Profissional, em relação às vagas ofertadas em 1997.

Assim, essas tentativas de desmantelamento e privatização da EPT não lograram êxito, devido também aos movimentos sociais organizados, principalmente em torno das lutas de professores, servidores técnico-administrativos e alunos da Educação Profissional, que contribuíram para a reorganização dessa modalidade de ensino no país. Esse processo foi revertido pelas ações de desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, anunciada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007. Os Institutos foram criados, então, como estratégia de valorização da educação profissional e tecnológica no governo Lula, assim como de fomento às políticas integradas de inclusão social propostas pela sua gestão.

Nesse contexto e como expressão da contradição presente no real, é possível pensar se a criação dos Institutos Federais como espaços que passaram a abrigar, além dos cursos técnicos, cursos superiores não seria uma reverberação da ideia de menos vagas para as classes populares (50% de mínimo que tem se tornado máximo), enquanto as vagas para os cursos superiores aumentam e os recursos públicos passam a ser destinados mais para esse nível de ensino e para atividades de pesquisa e extensão ligadas a ele.

Isso poderia significar que nesse projeto institucional, na essência, os investimentos financeiros aumentaram para as classes superiores, ao mesmo tempo em que aparentemente foi ampliado o atendimento às classes trabalhadoras. A tentativa de privatizar o ensino médio-técnico empreendida pelo governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso pode estar implícita no projeto dos Institutos Federais que, em nome da aparente ampliação do espaço de formação de trabalhadores, pode desenvolver exatamente o contrário, ao envidar esforços para ampliação de vagas no nível superior e na pós-graduação, tradicionalmente reconhecidos na sociedade brasileira como lugares de uma elite intelectual proveniente das classes superiores.

Ao apresentar o primeiro número da Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica em 2008, o MEC, no editorial, destaca o momento de expansão da rede de EPT, momento que traz para as instituições uma nova configuração, um redimensionamento do seu espaço de atuação no cenário educacional:

Um novo lugar no desenvolvimento científico e tecnológico nacional, portanto, está sendo construído para essa modalidade de ensino. Novo lugar que resulta das transformações indenitárias gestadas ao longo das últimas décadas na rede federal, mas cuja visibilidade social apenas recentemente começou a tomar forma, seja por meio da criação da Universidade

Tecnológica do Paraná e dos esforços para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, seja pela intensificação e diversificação das atividades de ensino visando a atender os mais diferenciados públicos, nas formas presencial, semi-presencial e a distância (BRASIL, 2008, p.6-7).

A constituição do novo espaço social que visava abrigar, além dos cursos técnicos, cursos superiores, de pós-graduação e atividades de pesquisa e extensão voltadas ao atendimento das realidades locais, intentava superar a oferta majoritária de cursos técnicos praticada pelas instituições da Rede Federal de EPT. Segundo o texto referido acima, tratava-se de promover “[...] a superação do papel da rede federal, até há pouco limitado à oferta de cursos profissionalizantes para as camadas mais pobres da população e de simples fornecedora de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico” (BRASIL, 2008, p. 6-7).

Estabeleceu-se, então, a reorganização do campo da Educação Profissional por meio de discussões que passavam pela redefinição do papel dessas instituições no que diz respeito às práticas de ensino, pesquisa e extensão e ao investimento em inovação tecnológica, tendo como foco as ciências aplicadas e o desenvolvimento local e regional, seguindo o princípio da interiorização. Esse seria o elemento distintivo dessas instituições, que caracteriza sua origem e confere identidade para os agentes que convivem nesse novo espaço social.

Ao enunciar a teoria dos campos, Bourdieu (2004) afirma que há leis gerais que os caracterizam, por exemplo, o campo da filosofia, o campo da religião, o campo das artes. Porém, ao se iniciar o estudo de um novo campo - neste caso o campo da Educação Profissional nos subcampos nível médio-técnico e nível superior - propriedades específicas serão descobertas e descritas. Em cada campo se encontra uma luta, da qual se devem buscar as formas específicas, travada entre o novo, que procura garantir o direito de entrada e expansão, e o velho ou dominante, que busca se reafirmar na defesa do seu monopólio, da continuidade para autopreservação de seu lugar. Neste contexto, significa um lugar que sempre foi exíguo, pela sua natureza de atender ao trabalhador numa escola pública, gratuita e de qualidade³⁷.

As disputas, que fazem parte da constituição de qualquer campo, serão aqui identificadas e analisadas a partir da convivência entre os dois subcampos/níveis de ensino

³⁷ O documento do MEC/SETEC de 01 de setembro de 2015 apresenta tabela com dados do número de matrículas na educação profissional por dependência administrativa de 2007 a 2013, que demonstra ser a rede privada a detentora do maior número de matrículas nessa modalidade de ensino, variando entre 47 e 49% do total de matrículas. Em contrapartida, a rede pública federal apresenta um percentual de matrículas, em relação ao número total, que varia de 13 a 15% no mesmo período. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22151-apresentacao-mec-setec-estadao-pdf&Itemid=30192>.

citados, nas relações de força e dominação que se estabelecem na configuração do campo da EPT. Essas relações são expressas tanto nas prescrições e documentos que o normatizam como nos *habitus* dos agentes que dele fazem parte, no que diz respeito ao lugar que ocupam e ao volume de capital cultural e social que possuem.

Em relação às prescrições legais que regem o campo da Educação Profissional e Tecnológica, destacam-se neste trabalho a LDB 9.394/96, que normatiza a EPT nos artigos já citados e comentados no primeiro capítulo, e a Lei 11.892/08 que criou os Institutos Federais.

Segundo Bourdieu (2014, p.45), o sistema escolar é um dos fatores mais eficazes de conservação social porque “[...] confere legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. O campo da Educação Profissional tem se estruturado - principalmente a partir de 2003, quando a EPT passou a contribuir com um conjunto de estratégias visando à qualidade social - sobre o fundamento oposto ao defendido pelo autor, ou seja, as prescrições legais e os discursos reforçam a ideia de mobilidade social e empregabilidade, que está implícita no ideário de “escola libertadora”.

No texto da Lei 11.892/08, um dos objetivos prescritos com a criação dos Institutos Federais é “V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008). Esse objetivo evidencia a relação direta estabelecida entre processo educativo e geração de trabalho e renda, assim como a perspectiva da emancipação do cidadão.

Para Bourdieu (2014) a escola, ao dar esperanças de êxito escolar aos indivíduos de diferentes heranças socioculturais, sob a aparência de equidade formal, legitima e perpetua as desigualdades sociais. Nas palavras do autor,

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e dons (BOURDIEU, 2014, p.66).

A ideia de democratização do ensino, aparentemente materializada na expansão das oportunidades e vagas no sistema escolar, revela, segundo o autor, relações paradoxais entre ensino e mobilidade social. O crescimento dos alunos matriculados modifica o valor dos títulos escolares. Na análise feita nesta pesquisa, significa pensar que os títulos conferidos pelos cursos técnicos tenham diminuído de valor no mercado educacional devido ao aumento

da demanda para os cursos superiores, o que inflaciona os títulos conferidos por esse nível de ensino e diminui as possibilidades de ascensão social em função da sua obtenção.

Segundo Ciavatta (2015), a configuração do campo da Educação Profissional precisa ser pensada no contexto mais amplo da sociedade, na totalidade social e nas relações de trabalho nela estabelecidas. O trabalho como atividade ontocriativa do ser humano torna-se então categoria fundante e fonte de pesquisa em torno da qual o campo da Educação Profissional se estrutura e deve ser estudado. Na sociedade capitalista, firmada sobre os primados da propriedade privada, do lucro e da mais-valia, a forma de trabalho assalariado, baseada na oposição entre os que detêm os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho, estabelece a contradição capital e trabalho.

Nessa perspectiva, o campo da EPT deve ser entendido, como já assinalado, como parte de um todo, que é o campo da Educação enquanto lugar de transformação humana, de formação omnilateral, integral para a vida, lugar onde o trabalho é princípio educativo nos níveis de ensino. Trata-se de uma educação pelo e para o trabalho que supere a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, na direção de uma educação inteira e não somente voltada ao adestramento de competências demandadas pelo mercado de trabalho. Pensar a formação dos trabalhadores é pensar a sua história no contexto das relações sociais e das transformações operadas pelo e no mundo do trabalho a partir das concepções de mundo que eles trazem, visando desenvolver uma atividade educativa que lhes permita a crítica da própria concepção de mundo e a reelaboração consciente da forma de estar no mundo.

A história da Educação Profissional no Brasil demonstra que as políticas públicas educacionais voltadas a essa modalidade de ensino, especialmente nas duas últimas décadas, têm estabelecido uma direção que “[...] sinaliza uma sociedade dependente onde se pretende toda a educação a serviço do mercado” (CIAVATTA, 2015). Essa concepção tem se firmado não sem resistências dos movimentos sociais e de grupos organizados de educadores, por meio de entidades e associações que buscam estabelecer a Educação Profissional como direito social dos trabalhadores.

De acordo com Dourado (2010, p.680), a educação deve ser entendida como direito social e fundamental, porque

[...] sua efetivação se dá em um contexto caracterizado como um campo de disputas de concepções e projetos e, portanto, demarcada por posições políticas não apenas diferentes, mas substantivamente contraditórias. Isso significa dizer que a educação é um ato político que expressa diferentes concepções e não por acaso as políticas educacionais, na qualidade de

políticas públicas, traduzem tais disputas. É fundamental, ainda, ressaltar que tais políticas expressam os limites e possibilidades resultantes das condições sociais mais amplas que configuram a sociabilidade capitalista.

Buscando, portanto, estabelecer a configuração desse espaço social enquanto campo científico, no que diz respeito à criação dos Institutos Federais, cabe levantar que elementos e propriedades caracterizam esse lugar de formação profissional e que princípios têm pautado a educação desenvolvida no seu interior.

2.2.ELEMENTOS E PROPRIEDADES

Segundo Bourdieu (2003), todo campo social - por exemplo, o campo científico - é um lugar de luta de forças que comporta relações de dominação e que só existe enquanto espaço social pelas relações objetivas estabelecidas entre os agentes que nele se encontram e exercem suas funções. O campo pode apresentar características de autonomia ou heteronomia em relação às pressões externas que sofre. Quanto maior a capacidade de refração de um campo social, mais autônomo ele será. Inversamente, quanto mais influenciável pelos problemas exteriores, principalmente os problemas políticos, mais heterônomo será o campo. Ao destacar a influência dos problemas políticos no interior do campo social, Bourdieu (2003, p.22-23) refere-se basicamente ao campo científico, em que as pesquisas podem ser rotuladas por atenderem a ideias de esquerda ou de direita. Nesse sentido, nenhum campo pode existir de maneira completamente autônoma, uma vez que reflete sempre em seu interior as lutas de classe e de interesses presentes na sociedade.

Em relação ao funcionamento do campo científico, Bourdieu (2003) destaca que o que comanda os pontos de vista, as intervenções científicas, os locais de publicação, os temas escolhidos e os objetos de interesse é a estrutura das relações objetivas entre os agentes. A posição ocupada por eles na estrutura do campo determina e orienta as tomadas de posição - “Só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (um economista, um artista, um escritor, etc.) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos ‘de onde ele fala’” (BOURDIEU, 2003, p.24).

Segundo o autor, é preciso reconstruir as relações objetivas que os agentes estabelecem entre si a fim de compreender suas ações no campo em questão, e não só se

remeter ao lugar que eles ocupam no “espaço social global”, este que a tradição marxista chama de condição de classe.

A estrutura do campo também é determinada pela distribuição do capital científico num dado momento. Nas palavras de Bourdieu, (2003,p.24), “os agentes caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço”. Assim, os agentes definem o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para o coletivo daquele campo, e sobre o que vão se debruçar e concentrar esforços num dado momento histórico. Afirma Bourdieu (2003, p.26): “Cada campo é o lugar de uma forma específica de capital e o capital científico é uma forma particular de capital simbólico” que está sempre fundamentado em atos de conhecimento e reconhecimento, ou seja, depende do crédito atribuído pelos outros agentes-pares (concorrentes) no interior do campo.

O capital científico presente no espaço social analisado materializa-se nos cursos oferecidos e na titulação dos professores que neles atuam. Em relação aos cursos de nível médio-técnico, nível superior e de pós-graduação ofertados, a estrutura dos *campi* do Instituto Federal Goiano pesquisados neste estudo está organizada de acordo com os quadros a seguir:

Quadro 1- Cursos ofertados pelo Câmpus Ceres (2015)

Nível	Nome dos cursos	Total
Técnico	Administração, Agropecuária, Informática, Manutenção e Suporte em Informática na modalidade PROEJA.	4
Superior	Bacharelados em: Agronomia, Zootecnia e Sistemas de Informação. Licenciaturas em: Ciências Biológicas e Química	5
Pós- Graduação (<i>Stricto sensu</i>)	Mestrado em Irrigação	1

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Quadro 2- Cursos ofertados pelo Câmpus Rio Verde (2015)

Nível	Nome dos cursos	Total
Técnico	Química, Informática, Contabilidade, Alimentos, Biotecnologia, Agropecuária, Administração, Técnico em Administração e em Edificações na modalidade PROEJA.	9
Superior	Bacharelados em: Ciência da Computação, Zootecnia, Ciências Biológicas, Engenharia de Alimentos, Engenharia Civil, Engenharia ambiental e Agronomia; Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas	10
Pós - Graduação (<i>Stricto sensu</i>)	Mestrados em: Tecnologia de Alimentos, Agroquímica, Zootecnia e Ciências Agrárias; Doutorados em: Ciências Agrárias e em Biotecnologia e Biodiversidade	6

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Destaca-se que, em ambos os *campi*, o número de cursos técnicos é menor que o número de cursos superiores ofertados, o que será melhor compreendido na apresentação dos dados relativos ao número de alunos em cada nível de ensino, a ser vista no próximo capítulo.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* começaram a ser ofertados no Câmpus Rio Verde em 2009, no mesmo ano que o Câmpus Ceres passou a ofertar seu primeiro curso superior. No Câmpus Ceres, o mestrado teve início no ano de 2015, o que demonstra um esforço gradativo de ampliação da oferta de cursos em níveis mais elevados, superior e pós-graduação. O capital científico, expresso na titulação dos professores, agentes nesse campo social, está apresentado no quadro a seguir, onde temos o número total de docentes do IF Goiano segundo o nível de formação e o regime de trabalho (Quadro 3).

Os dados relativos à qualificação dos professores de todo o Instituto apontam um grande número de doutores, 37,45% do total de docentes, com destaque para o Câmpus Rio Verde, que tem o maior número de docentes com essa titulação. Os *campi* Ceres, Iporá, Morrinhos e Urutaí apresentam, respectivamente, 47,3%, 46,9%, 47,6% e 42,7% de mestres

no seu quadro docente, ao lado dos *campi* novos, que apesar de terem ainda poucos professores, a maior parte também é de mestres; no Câmpus Posse, 37,5% e no Câmpus Trindade, 63,6%. Em Campos Belos, o maior percentual é de professores que possuem somente graduação, 37,5% do total.

O fato de possuir quase a totalidade dos docentes em regime de dedicação exclusiva garante, pelo menos no plano ideal, a qualidade dos cursos oferecidos, devido ao tempo que pode ser disponibilizado pelo professor para planejamento das aulas e atendimento aos alunos, segundo o Regulamento das Atividades Docentes que será apresentado ainda neste capítulo. Além disso, a dedicação exclusiva oportuniza um aumento salarial que se reflete na satisfação dos docentes em relação à profissão.³⁸

Esses dados demonstram o alto capital científico do campo da Educação Profissional no IF Goiano, tanto devido à verticalização dos cursos oferecidos quanto ao grande número de docentes com formação em nível de doutorado, ou seja, 37,4% do total.

Quadro 3 - Titulação dos Professores do IF Goiano por Câmpus e por regime de trabalho – 2015

CAMPUS/ LOTAÇÃO SIAPE	GRADUAÇÃO (SUPERIOR COMPLETO)			ESPECIALI- ZAÇÃO			MESTRADO			DOUTORADO			SEM TITULAÇÃO NO SIAPE			TOTAL GERAL POR CAMPUS						
	REGIME DE TRABALHO			REGIME DE TRABALHO			REGIME DE TRABALHO			REGIME DE TRABALHO			REGIME DE TRABALHO			REGIME DE TRABALHO			20h	40h	DE	TODOS
	20 h	40 h	DE	20 h	40 h	DE	20 h	40 h	DE	20 h	40 h	DE	20 h	40 h	DE	20h	40h	DE				
CAMPOS BELOS	-	-	3	-	-	2	-	-	2	-	-	1	-	-	-	-	-	8	8			
CERES	-	-	2	-	-	14	1	-	44	-	-	28	-	-	4	1	-	92	93			
IPORÁ	-	-	3	-	-	16	-	-	30	-	-	13	-	-	2	-	-	64	64			
MORRINHOS	-	-	4	-	-	11	-	-	39	-	-	28	-	-	-	-	-	82	82			
POSSE	-	-	3	-	-	1	-	-	3	-	-	1	-	-	-	-	-	8	8			
RIO VERDE	-	-	-	1	-	6	1	1	46	-	-	66	-	-	-	2	1	118	121			
TRINDADE	-	-	-	-	-	1	-	-	7	-	-	3	-	-	-	-	-	11	11			
URUTAÍ	-	-	5	-	-	15	-	1	50	-	-	46	-	-	-	-	1	116	117			
REITORIA	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	5	-	-	-	-	-	6	6			
TOTAL IF GOIANO	0	0	20	1	0	66	2	2	22	0	0	191	0	0	6	3	2	505	510			
PERCENTUAL	0%	0	3,92	0,	0	12,	0,	0,	43,	0	0	37,45	0	0	1,18	0,5	0,3	99,0				
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	9%	9%	2%				

Fonte: Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional- IF Goiano, 2015.

³⁸ Ao serem questionados sobre suas necessidades em relação às condições de trabalho, nenhum professor, dos 27 entrevistados, incluindo os gestores, destacou necessidades salariais.

O número de cursos superiores e de pós-graduação, o número de doutores e o aumento do número de *campi* nos últimos dois anos (Campos Belos, Posse e Trindade, além dos Câmpus Avançados de Catalão, Cristalina, Hidrolândia e Ipameri) constituem um aumento do prestígio da instituição, o que propicia elevação do capital simbólico. O crescimento quantitativo da oferta de cursos em níveis cada vez maiores, juntamente com o aprimoramento da qualificação do corpo docente, na direção de um maior número de doutores e pós-doutores, é um capital científico no campo da Educação que tem se transformado em capital simbólico no interior dos Institutos. Fica subentendido que, quanto mais parecidos com a universidade os Institutos forem, maior será o seu reconhecimento no campo educacional e maior o seu prestígio científico e social.

Como visto, segundo Bourdieu (1976), um campo social é um espaço estruturado de posições cujas propriedades dependem das posições dos agentes dentro dele. Desta forma, as características buscadas na reorganização do campo da EPT só podem ser percebidas na ação direta dos agentes que estão nele e nos discursos que passam a organizar o campo enquanto consenso. A convivência do nível-técnico com o nível superior é um eixo importante na constituição desse campo porque nele as práticas e discursos se estruturam e se confrontam na oferta e desenvolvimento dos cursos ministrados. Como agentes privilegiados, destacam-se os professores que atuam nos dois níveis e formam, por isso, uma representação social³⁹ que caracteriza esse campo.

Em entrevista registrada na obra *Contrafogos*, Bourdieu (1998, p.7) afirma que os professores são a mão esquerda do Estado.

P.B.: Na pesquisa que fizemos sobre o sofrimento social, encontramos muitas pessoas que, como esse diretor de escola, estão mergulhadas nas contradições do mundo social, vividas sob a forma de dramas pessoais. Também poderia citar o chefe de um programa, encarregado de coordenar todas as ações num "subúrbio difícil" de uma cidadezinha do norte da França. Ele enfrenta contradições que são o limite extremo daquelas que vivem todos os chamados "trabalhadores sociais": assistentes sociais, educadores, magistrados e também, cada vez mais, docentes e professores primários. Eles constituem o que eu chamo de mão esquerda do Estado, o conjunto dos agentes dos ministérios ditos "gastadores", que são o vestígio, no seio do Estado, das lutas sociais do passado. Eles se opõem ao Estado da mão direita, aos burocratas do ministério das Finanças, dos bancos públicos ou privados e dos gabinetes ministeriais. Muitos movimentos sociais a que

³⁹ As experiências e os *habitus* partilhados por agentes dentro de um campo produzem esquemas de percepção e ação que conformam as práticas e as representações acerca do mundo social. Nesse sentido que buscar-se-á falar em representações sociais como significados atribuídos por um grupo a uma realidade, a partir dos *habitus* partilhados (BOURDIEU, 1994).

assistimos (e assistiremos) exprimem a revolta da pequena nobreza contra a grande nobreza do Estado.

Esses agentes sociais caracterizados pelo autor como “trabalhadores sociais” compõem o campo da Educação Profissional no e do Instituto Federal Goiano e estão representados no grupo de docentes entrevistados. As características dos agentes levantadas nesta pesquisa compõem o que Bourdieu (2007) chama de *habitus*, ou seja, suas disposições duráveis interna e externamente constituídas e que formatam sua prática e discurso no espaço social. Os *habitus* que constituem a matriz de percepção e ação dos agentes em determinadas condições sociais permitem que eles se posicionem e ajam numa situação objetivamente estruturada. Assim, o campo é estruturado por uma situação dada e pelas lutas travadas entre os diferentes agentes em torno de interesses específicos a partir do capital econômico, cultural, científico e social que detêm e que formata seus *habitus*.

As características apresentadas a seguir têm o intuito de colaborar na compreensão do posicionamento dos agentes no campo social estudado e das representações elaboradas por eles. Para melhor compreensão da relação entre *habitus* e representação social, recorre-se ao que Domingos Sobrinho (2014) afirma:

É, portanto, a partir da construção de suas representações dos diferentes objetos que estão em jogo dentro de um campo particular do espaço social, que um determinado grupo se apropria do mundo exterior e constrói os traços distintivos de sua identidade social. Cada grupo social elabora, assim, em particular, uma maneira de ver e viver a existência. Entretanto, os sistemas culturais por ele produzidos não são estranhos entre si. Ao contrário, não podemos imaginá-los de maneira isolada, mas dentro de um universo onde todos estão em relação de articulação e interdependência parcial (DOMINGOS SOBRINHO, 2014, p.14 apud DOMINGOS SOBRINHO, 1996, p.86).

O número de agentes - professores presente no campo é apresentado nos quadros a seguir, com dados de 2008, quando os *campi* ainda eram denominados Escola Agrotécnica Federal de Ceres e Cefet Rio Verde, e dados do ano de 2015, já na condição de Instituto Federal Goiano - Câmpus Ceres e Câmpus Rio Verde, respectivamente.

Quadro 4 - Evolução do número de professores no Câmpus Ceres

Número de professores/Ano	2008	2015
Efetivos	38	93
Substitutos	17	13
Conveniados -Convênio com Oscip de Goianésia ⁴⁰	5	0

Fonte: Coordenação Geral de Recursos Humanos - Câmpus Ceres e Projeto institucional de criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- IFET Agroindustrial de Goiás.

Quadro 5 - Evolução do número de professores no Câmpus Rio Verde

Número de professores/Ano	2008	2015
Efetivos	75	121
Substitutos	10	16
Conveniados	14	3
TOTAL	99	140

Fonte: Coordenação Geral de Recursos Humanos - Câmpus Rio Verde, Relatório de Gestão 2008 e Projeto institucional de criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- IFET Agroindustrial de Goiás.

Os números demonstram um esforço do governo federal em aumentar o número de professores efetivos na Rede Federal de EPT para atender à demanda de expansão da oferta de cursos nos Institutos Federais. Ainda assim, a categoria docente é representada por três tipos de professores: efetivos, substitutos e conveniados. No Câmpus Ceres, a existência de professores conveniados foi provisória devido a um convênio firmado com a prefeitura de Goianésia, de 2007 a 2009, no qual os professores, por processos seletivos realizados pela então Escola Agrotécnica Federal de Ceres, eram contratados e remunerados por uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) de Goianésia. Por meio desse convênio foi oferecido o Curso Técnico em Agricultura, ministrado naquele município.

No Câmpus Rio Verde, o grupo de professores conveniados ainda compõe o quadro docente, porém em menor número do que em 2008, devido aos concursos realizados para contratação de professores efetivos. Esse convênio é firmado com a Secretaria de Educação do Estado de Goiás e se estabelece por meio da cessão dos professores dessa rede de ensino.

⁴⁰ Processo nº 23000.059055/2006-25 - Convênio de cooperação técnica, e científica que entre si celebram a Escola Agrotécnica Federal de Ceres e a Oscip do Desenvolvimento Social de Goianésia. O presente instrumento tem por objetivo a Cooperação Técnico-Científica entre os convenientes, com vistas ao desenvolvimento de projetos e atividades voltadas para a oferta de Cursos Técnicos nas áreas de agricultura e meio ambiente no Município de Goianésia - GO, abrangendo as áreas de ensino, pesquisa e extensão. Este Convênio vigorará pelo prazo de 02 (dois) anos, a contar da data de sua assinatura, podendo ser prorrogado de comum acordo entre as partes (...) Disponível em< <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/370475/pg-34-secao-3-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-11-2006>>.

Apesar do aumento do número de professores efetivos, de 144,74% em Ceres e 61,33% em Rio Verde, ainda persiste a contratação de professores substitutos e/ou temporários, número que diminuiu no primeiro câmpus, mas aumentou no segundo, em relação aos dados de 2008. Isso se explica pelo maior percentual de aumento que o Câmpus Ceres apresentou na contratação de professores efetivos em relação ao mesmo percentual do Câmpus Rio Verde.

2.3. OS *HABITUS* NO CAMPO: AGENTES-PROFESSORES

Segundo Bourdieu (2003, p.61), “[...] - o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital [...] o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada quase postural -, mas sim de um agente em acção”.

Para identificação dos *habitus* que constituem os agentes pesquisados, levou-se em consideração os aspectos internos que formam o capital social, cultural e científico dos professores e os aspectos externos que delineiam sua prática docente nos dois níveis de ensino, estabelecidos no Regulamento das Atividades Docentes (RAD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2014).

Do conjunto de 93 professores efetivos em Ceres e 121 em Rio Verde, ou seja, do total de 214 docentes, foram entrevistados 22 que atuam nos níveis médio-técnico e superior: 10 do Câmpus Ceres e 12 do Câmpus Rio Verde. Esses agentes são caracterizados a seguir pelo sexo, idade, tempo de serviço, área de formação, titulação, instituição de formação (graduação e pós-graduação), métodos científicos adotados, concepções teórico-metodológicas conhecidas e utilizadas e concepções da educação profissional apresentadas.

Destaca-se que nos itens em que os professores poderiam assinalar mais de uma opção, a saber, concepções de métodos científicos e concepções teórico-metodológicas conhecidas e utilizadas, o número total de marcações excedeu o número de entrevistados, de acordo com o quadro que se segue.

Quadro 6 - Caracterização dos agentes-professores dos *campi* Ceres e Rio Verde do IF Goiano, 2015

ITENS		CERES	RIO VERDE
GÊNERO	M	5	6
	F	5	6
IDADE	30-35 anos	2	2
	36-40 anos	2	5
	41-45 anos	1	2
	46-50 anos	4	1
	Acima 50 a	1	2
TEMPO DE SERVIÇO	5 a 10 anos	5	10
	11 a 15 anos	4	1
	16 a 20 anos	1	1
FORMAÇÃO	Ciências Agrárias(CA)	4	7
	Ciências Humanas(CH)	2	4
	Ciências da Natureza(CN)	4	1
TITULAÇÃO	Doutorado(CA)	4	6
	Mestrado(CA)	-	1
	Doutorado(CN)	-	1
	Mestrado(CN)	3	-
	Mestrado Incompleto(CN)	1	3
	Mestrado(CH)	2	3
	Mestrado Incompleto(CH)	-	1
INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	Graduação Pública	7	7
	Graduação Privada	3	5
	Pós-graduação Pública	9	11
	Pós-graduação Privada	1	1
LEITURA E ELABORAÇÃO DOS DOCUMENTOS	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	7	6
	Plano de curso em que atua	9	12
	Participou na elaboração	9	10
MÉTODO CIENTÍFICO UTILIZADO	Empirismo	2	3
	Racionalismo	4	5
	Dialética	8	7
CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS CONHECIDAS	Tradicional	9	8
	Escolanovista	9	9
	Tecnicista	9	9
	Libertadora	6	8
	Crítico-social dos conteúdos	6	3
CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ADOTADAS	Tradicional	6	3
	Escolanovista	4	4
	Tecnicista	5	6
	Libertadora	3	5
	Crítico-social dos conteúdos	6	3
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Preparação para o mercado de trabalho	1	2
	Preparação para o trabalho (formação crítica)	-	2
	Formação omnilateral (formação integrada)	9	8

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Segundo Bourdieu (1976), um campo não se orienta completamente ao acaso; há tendências imanentes e probabilidades objetivas que direcionam o “sentido do jogo”. Por isso, quem nasce no interior de um determinado campo possui vantagens por ter a possibilidade de antecipar tendências, principalmente pela origem social e escolar elevada. Segundo o autor, essa diferença na origem social estabelece as “diferenças mais marcantes nas carreiras científicas” e permite aos agentes terem mais ou menos “senso do jogo” (BOURDIEU,1976, p.27).

Em relação às estruturas objetivas existentes no campo, o autor afirma que há lutas em torno dessas estruturas. Os agentes não são passivamente conduzidos pelas forças do campo. Por meio das disposições adquiridas, permanentes e duráveis, chamadas de *habitus*, eles podem resistir e se opor a elas. Os agentes que adquirem disposições duráveis longe do campo em que estão ficam deslocados, defasados em relação às lutas desse campo, o que não os impede de resistir, mesmo assim, em busca de que as estruturas sejam modificadas na direção das disposições apresentadas por eles (BOURDIEU,1976, p.28-29).

Para efeito de destaque da relação entre os dados relativos ao tempo de serviço dos professores e o sexo, elaborou-se o quadro a seguir:

Quadro 7 - Tempo de serviço dos professores por câmpus

Tempo de serviço/Câmpus	Ceres	Rio Verde	Sexo		TOTAL
			F	M	
5 a 10 anos	5	10	10	5	16
11 a 15 anos	4	1	1	4	5
16 a 20 anos	1	1	0	2	2
TOTAL	10	12	11	11	22

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A maioria dos professores possui entre 5 e 10 anos de atuação docente no interior do campo, o que confirma os dados apresentados acima em relação ao crescimento do número de professores desde a criação dos Institutos, ou seja, nos últimos 8 anos. Além disso, é relevante o número de professoras nessa faixa de menor tempo de serviço, o que demonstra que o Instituto recebeu mais mulheres no seu quadro docente, muito provavelmente pela oferta dos

cursos de formação de professores, as licenciaturas.⁴¹ Isso aponta para a luta entre o novo que chega e tenta se expandir e o antigo que busca se reafirmar, ou seja, os professores que chegaram depois da criação do IF Goiano e os professores que viveram a realidade da antiga Escola Agrotécnica Federal de Ceres e do antigo Cefet Rio Verde, outras instituições.

Nesse sentido, o tempo de serviço dos docentes reflete a posição desses agentes nas disputas que se estabelecem no campo no que diz respeito à atuação nos diferentes níveis de ensino, assim como à participação nas diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O campo em questão tem como força prevalente a formação em Ciências Agrárias, por ser um Instituto de origem agropecuária. Portanto, os docentes que possuem uma origem proveniente de uma formação fora dessa área têm menos chances nas disputas pelos objetos em jogo e tendem a desenvolver maiores e melhores estratégias de sobrevivência, em contraposição àqueles que possuem formação nas Ciências Agrárias, área já constituída e reconhecida no IF Goiano. Sendo assim, os professores que possuem formação nas Ciências Humanas ou da Natureza têm mais dificuldades em se afirmar e por isso buscam estratégias adequadas ao aumento do seu capital no interior do campo. Decorre daí também a dificuldade de reconhecimento dos cursos de licenciatura, por terem foco na formação humana, assim como dos cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que demandam uma discussão em torno da formação integrada e humana, além dos desafios específicos diante de um público que esteve fora dos bancos escolares por muito tempo.

A disputa entre as áreas do conhecimento é percebida também na quantidade de títulos presente em cada área, no mercado dos títulos. Dos 22 agentes-professores entrevistados, 11 são doutores, dos quais 10 com essa titulação na área de Agropecuária e 1 na área de Ciências da Natureza, em Química. Dos 11 restantes, 8 possuem mestrado, sendo 1 nas Ciências Agrárias, 5 nas Ciências Humanas e 2 nas Ciências da Natureza. Dois (2) professores estão com mestrado em andamento, um nas Ciências da Natureza e outro nas Ciências Humanas.

Há um movimento no interior do campo para buscar titulação, ou seja, a qualificação em nível de pós-graduação *stricto sensu* é um objeto disputado e de grande valor nesse mercado. A conquista do título legitima o campo, os *habitus*, os cursos e, sobretudo,

⁴¹ Segundo Louro (1997), a história da inserção das mulheres no mundo do trabalho no final do século XIX e início do século XX coincide com sua entrada no magistério, profissão que, segundo as representações da época, exigia a docilidade, a meiguice e o cuidado próprios de gênero feminino. De acordo com a coleta de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes/MEC), houve um crescimento de 12,52% em 2005 no número de mulheres que obtiveram títulos de mestrado e doutorado, comparado a 2003. Ao analisar esse crescimento, a pesquisadora sobre gênero da Universidade de Brasília e consultora da Capes, Lourdes Bandeira, afirma que ele é positivo, mas destaca que as mulheres ainda se formam mais em cursos das Ciências Humanas, Saúde e Ciências Sociais Aplicadas, ao contrário dos homens, que buscam as Engenharias. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/1699-blank-55936464>>.

estabelece o ranqueamento da importância de cada área do conhecimento e conseqüentemente dos cursos oferecidos e dos recursos disponíveis para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Afirma Bourdieu (2014, p.37) com relação ao método científico e à hierarquia dos objetos dos diferentes campos do conhecimento:

A hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos é uma das mediações através das quais se impõe a censura específica de um campo determinado que, no caso de um campo cuja independência está mal-afirmada com relação às demandas da classe dominante, pode ser ela própria a máscara de uma censura puramente política. A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que as coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso.

Destaca-se o movimento que se estabelece nesta direção: quanto maior a titulação dos professores em uma determinada área, maiores são as chances de oferta de cursos em níveis mais elevados de ensino. Isso é percebido nos dados dos *campi* pesquisados: todos os mestrados e o doutorado pertencem à área de Ciências Agrárias, o que fortalece as atividades de pesquisa e a extensão. Entendendo esse movimento, pode-se afirmar que quanto mais cursos e atividades desenvolvidas numa área do conhecimento, mais chances de qualificação tem o corpo docente com aquela formação. As estratégias, portanto, de concorrência das outras áreas com a área de Ciências Agrárias se organizam pela busca da qualificação dos professores, principalmente em nível de doutorado, em paralelo ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão que priorizem os saberes de outras áreas.

Nas falas dos agentes entrevistados percebe-se essa disputa, conforme destacado em trechos a seguir (Falas de um gestor e de um professor, respectivamente⁴²):

A gente tem todos esses editais aí de financiamento de pesquisa, pra nós professores envolvendo alunos, é um programa geral, os professores interessados apresentavam uma proposta, um projeto e concorriam, mas você pegava os projetos dos professores da área de Educação e das licenciaturas, eles não conseguiam concorrer por causa dos critérios, pontuações, publicações e aquelas coisas todas e aí... Então, dá um exemplo pra ver, um aspecto da área da Educação, pelo fato da agente ter entrado há pouco tempo na formação de professores, de 2010 pra cá, então, eu, aí foi interferência minha junto com o pessoal aqui, vamos criar um programa específico, porque não vai ter condições de concorrer os pesquisadores da área de Educação com essas áreas duras aí que tem não sei quantos artigos publicados, qualis A. Aí nós fizemos um programa específico apresentamos,

⁴² Os agentes entrevistados foram 22 professores e 8 gestores, que serão identificados por P1 a P22 e G1 a G8, respectivamente.

foi até aprovado, não colocamos em prática ainda por falta de recursos, chama PAPED, Programa de Apoio à Pesquisa em Educação e Didática..., voltados especificamente pra área da Educação. (G8)

Eu... não estou querendo criticar ninguém nem nenhuma gestão, mas parece que [...], justamente pela estrutura de pós- graduação que se tem aqui, o gasto em prioridades na pós- graduação é muito maior pelo que é gasto em prioridade no ensino médio, técnico e na graduação. (P16)

Com relação às instituições de formação, dos 22 professores e gestores entrevistados, 14 fizeram sua graduação em instituições públicas e 20 cursaram a pós-graduação nessas instituições. Segundo a avaliação do MEC em 2014⁴³, que atribuiu notas de 1 a 5 às universidades, fica claro que no Brasil as instituições públicas de ensino superior são reconhecidas de melhor qualidade nos cursos ofertados do que as universidades privadas. Nas palavras de Ortiz (1994), as aspirações científicas dos agentes dentro do campo da ciência têm maior ou menor chance de serem alcançadas dependendo do investimento feito por eles na direção de aumentarem seu capital nessa área. Assim, afirma o autor,

Os pesquisadores oriundos das “Grandes escolas” têm, certamente maior potencialidade de realizar suas ambições do que outros que se originam de institutos ou escolas de menor prestígio. Não existe uma neutralidade nas ações, pois toda realização pressupõe necessariamente uma série de interesses (os mais diversos) em jogo (ORTIZ, 1994,p.22).

Esse fato demonstra o alto capital cultural e científico do corpo docente, que se traduz em instrumentos de disputa dentro do campo social, ao mesmo tempo que conforma os *habitus* na prática docente de cada um. Isso, por sua vez, reflete-se no desenvolvimento e qualidade dos cursos e principalmente na formação dos alunos.

No que diz respeito ao item que demonstra o conhecimento e a participação dos docentes em relação ao PDI e aos planos de curso, quase a totalidade dos professores participou da elaboração dos documentos da instituição, além da grande maioria ter lido o plano do(s) curso(s) em que atua. Esse dado permite a análise de que há certo conhecimento dos documentos que normatizam o funcionamento dos cursos e, conseqüentemente, a prática docente.

Nas questões referentes ao método científico e às concepções teórico-metodológicas e de educação profissional adotadas pelos agentes na sua prática pedagógica, foi permitido que escolhessem mais de uma opção. Assim, apresenta-se nos quadros o número de vezes que

⁴³ Resultado publicado no Diário Oficial da União- Seção 1, de 18 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014).

cada item foi marcado. Os dados demonstram que a dialética é o método mais utilizado pelos professores, apesar de ter aparecido associado a outro método científico em seis entrevistas.

Para Bourdieu (1990), há elementos importantes nos três métodos apresentados. Ele não descarta as contribuições de Durkheim, Weber e Marx no estudo das Ciências Sociais, visto que “a oposição entre Marx, Weber e Durkheim, tal como ela é ritualmente invocada [...] mascara o fato de que a unidade da sociologia talvez esteja nesse espaço de posições possíveis” (BOURDIEU, 1990, p.51). Seu trabalho de pesquisa reconhece a importância das estruturas sociais, aspecto destacado por Durkheim, ao mesmo tempo em que destaca o lugar dos agentes na transformação das estruturas, o que foi estudado por Weber. De Marx, apreende a perspectiva histórica das relações e lutas estabelecidas no interior de um campo social. Por isso, ao contrário do que se poderia pensar a partir de uma ótica estruturalista e ortodoxa da ciência, o fato de os professores usarem mais de um método no tratamento da ciência pode ser uma característica que enriqueça o trabalho pedagógico-científico, assim como a integração entre as áreas do conhecimento.

Os dados relativos às concepções teórico-metodológicas apresentadas demonstram o maior conhecimento dos professores em relação às concepções tradicional, escolanovista e tecnicista. As concepções libertadora e crítico-social dos conteúdos são menos conhecidas e esta última é somente utilizada quando conhecida pelo professor. A concepção tecnicista, segundo os dados, é a que aparece na prática pedagógica do maior número de professores, o que demonstra o caráter preparatório para o mercado de trabalho presente nos cursos técnicos e superiores oferecidos, em especial nos técnicos, nos quais, segundo eles, “tem que ter a técnica”. Além disso, para alguns agentes, a opção pela concepção tecnicista deriva da relação com a própria formação inicial que tiveram.

Então, na concepção teórica libertadora, eu trabalho basicamente focando no grupo, na formação de lideranças e na formação de trabalho em grupo, então as atividades, os exercícios, as aulas práticas, as divisões de grupos. Pra formar lideranças, o objetivo é formar dentro do profissional, é entender a importância de um grupo, a importância da coletividade, tentar daquela turma formar líderes. E por que que eu também trabalho a tecnicista? Devido estar atuando com cursos técnicos, curso técnico dentro do mercado tecnológico, muito exigente e que esse aluno tem que saber, no mínimo tem que conhecer práticas, métodos técnicos para a atuação, pra ser diferenciado no mercado. Então eu preciso também, na minha prática, selecionar técnicos bons em termos de aprender a fazer, regular uma máquina. (P1)

Tecnicista. Mais por causa do mercado, né? Mais o mercado, né? Não pelo conteúdo teórico, que não seja importante; ele é. Dá o embasamento para atividade ou para a prática. Por isso eu acho que eu estou mais... Apesar de

que, está dentro de uma Escola Nova. Nesse contexto de Escola Nova, a técnica é que acaba me direcionando. Até mesmo porque sou mais da área do bacharelado do que propriamente da licenciatura, então isso talvez... há esse conflito da pedagogia, da parte pedagógica com a técnica. Então deve ser por causa disso. (P14)

O que é que no fundo eu sou da tradicional. Então, querendo ou não, eu tenho, eu carrego isso comigo, mas é assim, eu tento assim de valorizar, né, nessas experiências em grupo, mostrar. A técnica também, que eu preciso dela porque ela é da minha área. (P22)

Apesar de 17 professores declararem que sua concepção de educação profissional é a formação omnilateral⁴⁴, o que se constatou é que, dado às recentes mudanças na legislação, ainda são muitas as dificuldades de discussão, interpretação, análise e apropriação do conceito e da proposta na prática profissional, conforme expressam as falas a seguir:

Vou colocar aqui. Para o trabalho? A minha concepção para a Educação Profissional. Isso está mais focado aos cursos técnicos subsequentes. Na graduação tem que formar pessoas mais pensantes; nos cursos técnicos nós não conseguimos nesse modelo que tem agora, de um ano e meio, dois anos⁴⁵, conseguir formar massa pensante. Então, é difícil de formar técnicos com qualidade técnica, muito menos formar técnicos que consigam ser críticos. Nos cursos superiores, sim. (P1)

Não tem um meio termo aqui? Assim... Pra falar é o mercado de trabalho... Pra trabalhar mesmo; mas é, como se diz, a gente não deixa de... né? Dar umas dicas para formação de pessoas também... aí eu não sei... Mais de dois, como é que é? (P16)

Então... eu queria que fosse aquela que prepara para o mercado de trabalho e que forma o cidadão, é essa última? Não só para o mercado de trabalho, mas que também a gente ajuda para formar o cidadão. Porque um dia um professor falou que não está aqui para formar cidadão e eu fiquei assim, indignada com ele. (P17)

Educação profissional... Técnico... Qual a diferença "para o mercado de trabalho" e "para o trabalho"? Tá mais pra essa aqui educação para o trabalho (depois da explicação sobre as diferenças entre as duas) (P19)

Eu acho que é omnilateral porque a gente não descarta nenhuma possibilidade, mas acima de tudo a formação cidadã. (P20)

⁴⁴ De acordo com Frigotto (2005, p.74), a formação omnilateral há a necessidade: “[...] de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. Como lembrava Gramsci, na década de 1920: uma formação que permita o domínio das técnicas, as leis científicas, a serviço de quem e de quantos está a ciência e a técnica. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana.”

⁴⁵ Os cursos a que o professor se refere são os modulares subsequentes, após conclusão do ensino médio ou concomitantes ao ensino médio, que são cursados em outra instituição; por isso são mais rápidos, diferentemente de uma formação integrada, que é de no mínimo 3 anos.

Eu penso que a gente tem que dar essa mais formação para a vida do que profissional e não pode ser excludente, tem que ser técnico bom, mas tem que ser uma pessoa boa, uma pessoa que se adequa que se enquadra. Então nesse caso é essa aqui, omnilateral.(G6)

Formação omnilateral. Porque quando você trabalha a nível de educação profissional não adianta ter os conceitos só técnicos e o conteúdo, na minha opinião, a pessoa tem que educar, eu concordo do professor educar, sim, ensinar, até a maneira de se portar, de conversar, a parte de cidadania, como participar de uma entrevista, isso é papel do professor também, não somente com a transmissão de conteúdo, eu não concordo de estar somente, essa é minha opinião, tanto é que eu fico sempre aberta aos alunos pra outras coisas. (P7)

A compreensão dos professores entrevistados acerca da formação omnilateral, unitária, é apresentada como “formação cidadã”, segundo a visão liberal de construção de competências técnicas e relacionais para o mercado de trabalho. Nessa direção, cada área do conhecimento prioriza o seu objeto de estudo nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e não existem ainda espaços e tempos coletivos planejados e partilhados por todos para se tratar do que une os diferentes objetos em torno da formação crítica, unitária dos trabalhadores. Essa junção da formação geral com a formação técnica específica de cada área resulta na incompreensão do educando enquanto sujeito histórico, crítico e consciente na busca de igualdade social nesse processo formativo. Isso pode levar à dificuldade para efetivar a integração curricular, fundante na formação omnilateral, além de gerar dificuldades no processo ensino-aprendizagem que podem influenciar na evasão, pelo fato de alguns profissionais possuírem somente cursos de bacharelado e não se sentirem realmente professores, pela lacuna de formação pedagógica. De 22 professores entrevistados nesta pesquisa, somente 10 tiveram alguma formação pedagógica na sua graduação, amostra que caracteriza bem o Instituto como um todo, porque a instituição possui muitos professores que concluíram o bacharelado, principalmente na área de Agropecuária, devido à vocação dos *campi*.

Um dos princípios norteadores definidos pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2012) está no inciso III – “trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular”. Assumir esse princípio na prática curricular desta modalidade de ensino significa que na formação integral e integrada dos estudantes o trabalho deve ser considerado em três dimensões, basicamente: a dimensão ontológica, pois em qualquer área do conhecimento o ser humano se constitui pelo trabalho; a dimensão produtiva, porque o sistema produtivo coloca exigências específicas ao processo

educativo; e a dimensão pedagógica, já que a educação é uma modalidade específica e diferenciada de trabalho. Aliados ao eixo trabalho devem ser considerados na formação unitária de trabalhadores os eixos ciência, cultura e tecnologia como fundantes na constituição do currículo integrado e na compreensão histórica dos fenômenos naturais, dos valores humanos e da ação do homem na sociedade.

Conforme os dados apresentados a seguir, evidencia-se também a pouca vivência dos conhecimentos e prática da formação unitária, omnilateral e integrada, apesar dos esforços recentes para implementação dessa proposta ainda embrionária. Alguns professores destacam a falta de integração entre as áreas do conhecimento, considerando tanto a falta de espaço físico como a dificuldade em relação a um tempo planejado - em forma de reuniões, discussões e grupos de estudo - para que essa formação aconteça. As falas demonstram uma necessidade recorrente em relação ao que eles chamam de “pedagógico”, aspecto ligado especificamente ao processo de ensino-aprendizagem:

Falta de atenção ao que é genuinamente PEDAGÓGICO. Que não se sabe o que é isso. Falta uma dinâmica de gestão pedagógica mais dialogada. (P13) Sem equipe pedagógica, reuniões. Até os últimos anos havia, mas sem feedback. Trocando a pessoa, não há mais nem reuniões. [...] Uma coisa que não somos preparados como técnicos e não docentes, exceto que vem das licenciaturas; vamos trabalhando e pegando experiência e vai melhorando. Falta essa parte pedagógica para quem chega. (P13)

Porque, eu não fiz uma faculdade de licenciatura. Eu não tive uma educação para aprender a lidar com essa dificuldade de ensino. Quando eu falo que quero fazer doutorado na educação, é justamente para ver se eu consigo enxergar uma forma de melhorar o aprendizado do pessoal. (P17)

[...] principalmente aqui, né, no campus, talvez a parte administrativa está bem, mas a pedagógica tá de lado, o que eu percebo. (P15)

[...] porque a própria estrutura dos profissionais que construíram não permitiu que eles conhecessem essa formação omnilateral, né? Eles são, na maioria, técnicos, engenheiros, o Instituto inteiro. Então, sentar para escrever um projeto de um curso não é uma realidade. Copiar de alguém que já fez, só para atender uma exigência da própria estrutura do curso, mas, estudar...? Não tem essa prática aqui. Então não tem o efeito de falar quem são elas, não é?, As pessoas não se conhecem. (P20)

Para compreensão dos elementos externos que constituem o *habitus*, recorreremos ao RAD, que em seu artigo 1º afirma que esse documento estabelece as diretrizes gerais para a gestão das atividades docentes dos professores pertencentes ao Plano de Carreira e Cargos do Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao MEC (IF GOIANO, 2014). O regulamento destina-se, portanto, a gerir as atividades docentes da

educação básica, técnica e tecnológica dos professores efetivos em regime de 40 horas com dedicação exclusiva ou em regime parcial de 20 horas.

São atribuições do Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PEBTT), segundo o Artigo 6º:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - cumprir os dias letivos, bem como as ementas, conteúdos programáticos das disciplinas sob sua responsabilidade e ministrar as horas-aula estabelecidas;
- VI - participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento do aluno;
- VII - cumprir as atividades de manutenção e apoio ao ensino, previstas nesta Regulamentação;
- VIII - colaborar com as atividades de articulação entre seu Câmpus de lotação e a comunidade;
- IX - desenvolver atividades inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria Instituição, além de outras previstas na legislação vigente;
- X - desenvolver as atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, no âmbito, predominantemente, das Instituições Federais de Ensino;
- XI - outras atribuições previstas na legislação e normas institucionais vigentes (IF GOIANO, 2014, p.3).

Além de atividades de ensino, pesquisa e extensão, o professor deve desenvolver atividades de orientação, capacitação em serviço e de administração e representação, que devem compor o plano de trabalho para serem contabilizadas na carga horária docente.

As atividades de ensino “compreendem as ações dos docentes diretamente vinculadas aos cursos e programas regulares, em todos os níveis e modalidades de ensino, ofertados pelo IF Goiano, compreendendo: regência, manutenção de ensino e apoio ao ensino.” (IF GOIANO, 2014,p.4). No parágrafo 1º estão especificados os níveis de ensino em que o professor deve desenvolver suas atividades. Na sequência nos parágrafos 2º e 3º são detalhadas as atividades de manutenção e apoio ao ensino.

§1º São consideradas atividades de regência as aulas teóricas e práticas, presenciais ou à distância, na Educação Básica de Nível Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC), na Graduação e na Pós-Graduação *Lato sensu e Stricto sensu*, a serem desempenhadas em salas de aula, em laboratórios, em campo e em ambientes tecnológicos (IF GOIANO, 2014, p.4).

O Regulamento, em seu Artigo 9º, estabelece que o docente deve atuar indistintamente em todos os níveis e modalidades de ensino conforme a necessidade da instituição, o que significa que não pode haver escolhas do professor quanto à atuação em um nível em detrimento de outro. Nos Artigos 12 e 13 são especificadas as atividades de orientação e capacitação em serviço. Nas Seções IV, V e VI são listadas as atividades de pesquisa, extensão, administração e representação, respectivamente.

O capítulo V trata dos Limites Referenciais e Quantificação das Atividades e estabelece que a cada 1 hora-aula, 40 minutos devem ser destinados às atividades de manutenção e 20 minutos às atividades de apoio ao ensino. A carga horária docente fica assim estabelecida com relação à ministração de aulas:

Quadro 8 - Carga horária docente estabelecida no RAD (2014)

Carga horária docente	Mínimo	Máximo
20 horas semanais	6 horas	10 horas
40 horas semanais ou dedicação exclusiva	8 horas	20 horas
Em cargo de gerência ou equivalente	4 horas	8 horas
Em cargo de coordenação de curso	8 horas	12 horas
Em cargos de Reitor, Diretor Geral, Pró-Reitor e Diretor de Departamento	0	0

Fonte: Regulamento das Atividades Docentes-RAD (IF Goiano, 2014).

Todas as atividades docentes devem ser planejadas e descritas no Plano de Trabalho a ser entregue à diretoria correspondente, e o Relatório de Atividades destina-se à avaliação e comprovação das atividades docentes desenvolvidas. Ambos têm caráter administrativo-pedagógico e devem ser publicados pela Diretoria no site oficial da instituição.

O Anexo I desse Regulamento estabelece os limites referenciais para o dimensionamento do número de horas-aula e demais atividades e a pontuação a ser conferida de acordo com a distribuição feita. A tabela demonstra que quanto maior o número de horas destinadas ao ensino, menor o número de horas que devem ser destinadas a outras atividades e maior a pontuação conferida ao docente. O Anexo III estabelece a pontuação para cada item relativo às atividades de orientação, administração, pesquisa e extensão. Destaca-se a pontuação conferida a atividades de pesquisa (20 pontos), como coordenação de projeto com captação de recursos externos; publicação em periódicos *Qualis* A1; produção de livro técnico ou científico com ISBN, dentre outras (IF GOIANO, 2014).

Cada docente deve ter uma pontuação de 100 pontos em atividades desenvolvidas em cada semestre. Se o professor dedica 20 horas às atividades de ensino, totaliza 100 pontos ou, se desenvolve 5 atividades de pesquisa com 20 pontos cada uma, também alcança o mesmo quantitativo (IF GOIANO, 2014). Significa dizer então que, quanto maior a qualificação acadêmica do docente e as possibilidades de desenvolvimento de atividades de pesquisa, incluindo coordenação de grupos de pesquisa e publicações, menor será o número de horas destinadas às atividades de ensino. Nesse sentido, pode-se supor que os professores doutores envolvidos em atividades de pesquisa ministrarão muito mais aulas nos cursos superiores e pós-graduação, cujas condições são mais favoráveis ao desenvolvimento de tais atividades, do que nos cursos técnicos, em que essas condições não estão plenamente satisfeitas devido ao nível dos alunos e à infraestrutura física e de pessoal. Essa ideia fica ainda mais evidente no depoimento que se segue.

É se busca dentro da instituição estar mais dentro da das coordenações do curso, da diretoria do ensino, trabalhar com que os professores se empenhem da mesma forma. A questão é o privilégio que o professor tem por trabalhar na pós-graduação e graduação em detrimento dos cursos técnicos. Então, acaba que o professor se torna mais incentivado a trabalhar nos cursos de graduação, tudo soma pontos, né? Você orienta um TCC, tudo é pontuado, né? Isso faz com que você reduza a sua carga horária, então ele acaba sendo motivado a trabalhar na pós-graduação e na graduação, ele acaba que é desestimulado a trabalhar no curso técnico porque no curso técnico ele tem que dar aula prática e muitas vezes ele não tem condição de dar aula prática, não tem estrutura pra dar aula prática, não tem apoio de pessoal técnico pra dar aula prática. (P1)

A relação entre a titulação dos professores e o nível sociocultural dos alunos dos diferentes cursos tem papel fundante na estruturação das relações objetivas que se estabelecem entre eles no interior do campo. Sobre isso, Bourdieu (2014) afirma que os critérios de julgamento da excelência escolar realizado pelos professores são critérios sociais impostos pela classe dominante. Observa-se, por exemplo, que quanto mais elevada a origem social dos estudantes, maiores são as notas obtidas e maior a frequência dos julgamentos elogiosos feitos pelos docentes. O objetivo é alcançar a excelência, tendo como parâmetro não a excelência do nível médio-técnico, mas sim a do nível superior e da pós-graduação.

No discurso de dois agentes entrevistados, fica claro o distanciamento entre o nível técnico e o nível superior em termos das expectativas desses professores.

Na graduação tem que formar pessoas mais pensantes, nos cursos técnicos nós não conseguimos nesse modelo que tem agora, de um ano e meio, dois anos, conseguir formar massa pensante. Então, é difícil de formar técnicos

com qualidade técnica, muito menos formar técnicos que consigam ser críticos. Nos cursos superiores, sim. (P1)

O técnico, hoje em dia, eu não estou enxergando um objetivo muito grande para o curso técnico. Por quê? Fazia muito tempo que eu não dava aula para o curso técnico e nesse semestre estou dando. Os nossos bons alunos do curso técnico, que eu tenho coragem para indicar para trabalhar em qualquer propriedade, nenhum trabalha como técnico. Todos vão fazer graduação, e o nível dos nossos alunos da graduação que já cursaram o técnico é excelente, tá? E... mas hoje me ligaram e me perguntaram: “Ah, você tem um aluno do técnico para me indicar?” Eu não tenho! Não tenho, eu vou... Por quê? Porque os que eu indicar não vão querer trabalhar pelo salário, eles vão prestar vestibular, vão fazer a graduação e vão.... Então assim, é... eu acho complicado trabalhar no curso técnico hoje. Posso estar pecando no que eu estou dizendo, tá? (P16)

Nas falas desses agentes, evidencia-se a falta de tempo como um limite para que se efetive uma formação unitária de qualidade nos cursos técnicos, além da diferença entre o rendimento dos alunos desses cursos e o dos alunos dos cursos superiores. Há uma evidente fragmentação da realidade, explicitada na primeira fala: ou é bom tecnicamente ou é crítico, ou seja, com essas condições materiais dadas não é possível conceber e fazer as duas coisas.

Para um dos professores, não há sentido na oferta de cursos técnicos porque os alunos que permanecem nesse nível são “fracos”, o que é expresso na fala “não tenho nenhum aluno do técnico para indicar”, na referência ao pedido de uma empresa. Ao se referir aos bons alunos, o docente afirma que eles não permanecem no nível técnico, mas buscam a formação em nível superior e estes sim, segundo ele, são os “alunos indicáveis”, “bons” do ponto de vista profissional. Não obstante esse contraste, o docente reconhece que o curso técnico oferece uma excelente base de conhecimento para os alunos que continuam a estudar em nível de graduação.

Quando questionados sobre a presença da concepção de formação omnilateral, unitária, nos documentos oficiais do IF Goiano, PDI e planos de curso, os professores se expressaram da seguinte maneira:

Acho que está mais contemplada no PPP do que na prática dos professores. (P3)

Sim, sim. Tá focado muito em cima do que é a exigência do mercado de trabalho e também dos conselhos que regulamentam a profissão. É tanto que por ora a gente aumenta a grade do curso em função da demanda. (P1)

Eu acredito que sim. Inclusive tem umas disciplinas que trabalham isso... (P16)

Os planos de cursos eles têm sido reformulados sempre. Eu acho que eles... Desde o primeiro que eu vi, melhorou muito. Mas eu acho que ainda falta muito. Por exemplo, a parte que eu vi da inclusão. (P19)

Não. Não está. Não está porque a própria estrutura dos profissionais que construíram não permitiu que eles conhecessem essa formação omnilateral, né? Eles são, na maioria, técnicos, engenheiros, o Instituto inteiro... Então, sentar para escrever um projeto de um curso é uma realidade... copiar de alguém que já fez, só para atender uma exigência da própria estrutura do curso, mas, estudar...? Não tem essa prática aqui. (P20)

Não está, em nenhum. Nos cursos que eu atuo não. Assim, claramente não. Sei que professores tem essa habilidade, meio de agir, mas claramente não. (P7)

Sim, mas de maneira quase "senso comum". Meio senso comum e meio... Disseram que era para formar sim. Acho que não existe uma apropriação. Sim. Ninguém para discutir: "Pra que serve a escola?" Então eu percebo que o momento de reflexão desses termos, que é formação integral do indivíduo, parece tudo muito... Parece que você fala tudo e não fala nada (referindo-se à formação omnilateral). (P9)

Segundo as falas acima, fica evidente que os professores não conhecem o que seja a formação omnilateral enquanto conceito e proposta de formação educacional e científica. Além disso, há contradições nos discursos acima porque alguns agentes escolhem uma concepção e afirmam que está nos documentos, outros escolhem a mesma concepção e dizem que não está. Em relação às três concepções pedagógicas elencadas aparecem controvérsias. Esse fato aponta para uma possível falta de conhecimento, de estudo e de discussão em torno de cada uma dessas concepções e para uma leitura rasa dos documentos que regulamentam o Instituto e os cursos ofertados.

2.4.OS HABITUS NO CAMPO: AGENTES-GESTORES

De acordo com Bourdieu (2003), os campos possuem uma autonomia que nunca é total em relação aos poderes externos e são lugares de dois princípios de dominação, um temporal (das instituições/político) e um específico (do saber científico em si/prestígio/reconhecimento). Nesse sentido, são caracterizados por uma ambiguidade estrutural: os conflitos intelectuais são sempre conflitos de poder. As lutas travadas no campo intelectual entre professores-pesquisadores de áreas do conhecimento diferentes e também no que diz respeito às diferentes concepções de educação e Educação Profissional são lutas de poder; portanto, de ordem simbólica.

Além das lutas em torno do poder intelectual materializado nas áreas de conhecimento e nos *habitus* dos agentes-professores, o outro princípio de dominação ao qual o autor se refere é o princípio político, das instituições, que no caso do IF Goiano se consolida nos *habitus* dos agentes-gestores.

As ações dos gestores são a expressão da força política e traduzem as políticas de Estado no interior do campo da EPT na instituição. Para Bourdieu (2014), tratar das questões do Estado é fazer parte de um jogo político em que se busca afirmar o que é “bom para todos” e pode se estabelecer como universal e legítimo. Nas palavras do autor, “a gênese do Estado é a gênese de um lugar de gestão do universal, e ao mesmo tempo de um monopólio do universal, e de um conjunto de agentes que participam do monopólio de fato dessa coisa que, por definição, é o universal” (BOURDIEU, 2014, p.149).

Os Institutos Federais, enquanto instituições de Educação Profissional que melhor representam a excelência das políticas de Estado para essa modalidade de ensino, precisam reproduzir a cultura universal, que é legítima, garantida, aceita e reconhecida socialmente. Nessa direção, cabe refletir em que medida garantir a formação profissional omnilateral dos trabalhadores no nível médio-técnico é tão universal quanto favorecer a expansão do nível superior e da pós-graduação, que possuem mais *status* social.

Além disso, por serem instituições públicas, os Institutos se constituem num campo de certa forma autônomo em relação ao Estado, mas que demonstra certa dependência que se expressa na ambiguidade explicada por Bourdieu (2004, p. 55): “o Estado que assegura as condições mínimas da autonomia também pode impor constrangimentos de heteronomia e de se fazer de expressão ou de transmissor de pressões de forças econômicas”.

Nesse sentido, os agentes-gestores, executores das políticas públicas para a EPT no IF Goiano, expressam também o confronto entre os interesses das classes populares e os interesses das forças econômicas, ou seja, da classe dominante. Para a compreensão e análise da constituição dos *habitus* dos gestores da instituição estudada, foram levantados os aspectos internos, apresentados nos quadros a seguir, e os elementos presentes na gestão realizada por eles, manifestos nos discursos que serão analisados no próximo capítulo.

Foram entrevistados os diretores-gerais dos *campi*, os cinco pró-reitores e o reitor, totalizando oito gestores. Eles também são professores provenientes dos *campi* pesquisados, com exceção de um pró-reitor oriundo de outro *campus* do Instituto.

Quadro 9 - Sexo dos gestores

Sexo	Quantidade
Masculino	8
Feminino	0
TOTAL	8

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Quadro 10 - Idade dos gestores

Idade	Quantidade
30-35 anos	1
36-40 anos	1
41-45 anos	1
46-50 anos	2
Acima de 50 anos	3
TOTAL	8

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Quadro 11 - Tempo de serviço dos gestores

Tempo de serviço	Quantidade
5 a 10 anos	1
11 a 15 anos	1
16 a 20 anos	3
21 a 25 anos	3
TOTAL	8

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Quadro 12 - Formação dos gestores

Formação	Quantidade
Ciências Agrárias	5
Ciências Humanas	2
Ciências da Natureza	1
TOTAL	8

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Quadro 13 - Titulação dos gestores

Área/Titulação	Doutorado
Ciências Agrárias	6
Ciências da Natureza	0
Ciências Humanas	2

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Quadro 14 - Instituição de formação dos gestores

Local de formação	Quantidade
Graduação pública	6
Graduação privada	2
Pós-graduação pública	8
Pós-graduação privada	0

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Os agentes-gestores são todos do sexo masculino, predominantemente com mais de 45 anos e na sua maioria com mais de 15 anos de tempo de serviço, o que pode significar um grande conhecimento da instituição e do campo da EPT, incluindo todas as transformações pelas quais a Rede Federal já passou. A formação da maioria, 5 do total de 8, é na área de Ciências Agrárias e todos possuem pós-graduação em nível de doutorado. Como o IF Goiano possui maior parte dos cursos voltados para a área de agropecuária, é possível compreender como a liderança dos *campi* foi se constituindo em torno dessa área predominante nas disputas internas pelo poder e como isso se reflete na gestão central.

Da mesma forma que na análise feita em relação às instituições que os professores frequentaram ao longo da sua formação, destaca-se aqui que 6 dos 8 gestores fizeram sua graduação em universidades públicas e todos fizeram a pós-graduação também em instituições públicas. É possível afirmar então que, segundo análise feita por Ortiz (1994), os gestores do IF Goiano também foram formados nas “Grandes Escolas”, o que lhes confere grande habilidade no jogo travado dentro do campo por causa do capital social, científico e cultural que possuem.

Quadro 15 - Leitura e elaboração dos documentos

Documentos	Quantidade
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	8
Plano de curso em que atua	8
Participou na elaboração	8

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Por fazerem parte da gestão da instituição, todos os agentes-gestores fizeram parte da elaboração do PDI e de pelo menos um Plano de Curso (nos cursos em que atuaram).

Quadro 16 - Método científico utilizado pelos gestores

Método Científico	Quantidade
Empirismo	3
Racionalismo	3
Dialética	4

Fonte: Elaboração da pesquisadora

O quadro acima demonstra quantas vezes cada método foi assinalado nos questionários, ou seja, em dois questionários os agentes escolheram dois itens. Vale destacar que somente dois gestores escolheram somente a Dialética como método utilizado, o que se relaciona com sua área de formação. Nos outros dois questionários, ela apareceu associada a outro método.

Quadro 17 - Concepções teórico-metodológicas conhecidas pelos gestores

Concepções teórico-metodológicas	Quantidade
Tradicional	7
Escolanovista	7
Tecnicista	8
Libertadora	8
Crítico-social dos conteúdos	4

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Quadro 18 - Concepções teórico-metodológicas adotadas pelos gestores

Concepções teórico-metodológicas	Quantidade
Tradicional	3
Escolanovista	2
Tecnicista	3
Libertadora	3
Crítico-social dos conteúdos	3

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Assim como nos dados relativos aos métodos utilizados, os quadros acima expressam o número de vezes que cada concepção foi assinalada pelos agentes-gestores, tanto em relação ao conhecimento quanto em relação à sua utilização. Os dados demonstram que existe, no grupo gestor, um conhecimento das concepções teórico-metodológicas que embasam ou embasaram sua prática docente e que podem exercer influência na sua prática de gestão.

Quadro 19 - Concepção de Educação Profissional dos gestores

Concepções de Educação Profissional	Quantidade
Preparação para o mercado de trabalho	1
Preparação para o trabalho (formação crítica)	2
Formação omnilateral (formação integrada)	7

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Ao serem interrogados sobre a concepção de Educação Profissional em que acreditam, sete optaram pela formação omnilateral, com exceção de dois gestores que assinalam a segunda opção e de um gestor que escolheu a primeira. Quando interrogados se essa concepção está presente no PDI e nos Planos de Curso, eles afirmaram:

Sim, como uma tentativa. Lógico que eu vejo a minha. É que você pega professores formados principalmente em outras concepções e apresenta para eles uma novidade. Eles até compram a idéia, mas não se sentem capazes de trabalhar em uma experiência diferente. E eles acabam reproduzindo um modelo em que eles foram educados. [...] Sim, acho que está. É bem embrionário ainda, mas começa já a se preocupar com isso. (G1)

Não sei, o que eu sei é que elas acontecem independentes de estar do PDI ou no Plano de Curso, mas em alguns docentes, até como eu mesmo, que acabam não ficando atrelado a esses documentos, mas acabam inserindo

isso na sala de aula. Mas eu não sei se está... , pode até estar, eu até acredito que esteja e acredito também que os professores que fazem isso aí que eu acabei de mencionar, fazem não por estar no PDI, não está associado, é tudo uma convicção dele mesmo. (G4)

Eu acredito que sim. Pois há uma concepção muito forte dentro das nossas escolas que vieram das escolas agrotécnicas, a questão de formação para vida e formação integral, então eu acredito que sim. E talvez não esteja tão bem destacado como deveria, mas certamente não deixou de ser contemplado. (G6)

Contemplada, vamos dizer assim, em termos textuais (risos) está, mas o grande desafio, a grande dificuldade nossa, até hoje, você é testemunha disso, você começou com isso, é colocar isso na prática, então a gente participa de várias discussões tanto internas quanto em nível de rede como pró-reitor.(G8)

Há um reconhecimento por parte desses gestores, com exceção de um que declarou não saber se a concepção está nos documentos, que eles expressam a concepção em que acreditam, mas “como tentativa” e “talvez não tão destacada”, “em termos textuais”, o que demonstra que na prática essa concepção, especificamente a formação omnilateral, não vem sendo discutida nem praticada. Esse dado aponta para o esvaziamento da discussão em torno desse tema, já referido neste trabalho, o que é reafirmado na fala a seguir.

Acaba sendo mais a preparação para o mercado de trabalho neoliberal, não adianta mentir ou disfarçar que essa primeira opção preparação pra o trabalho... Acaba sendo que ela é muito marcada pra isso, mas como eu disse nas questões anteriores é interessante inserir alguma coisa mais crítica para o aluno, mas ela acaba sendo voltada mesmo para o mercado capitalista.(G4)

Os dados apresentados até aqui caracterizam o campo da EPT no IF Goiano do ponto de vista dos princípios, propriedades e *habitus* dos agentes que dele fazem parte e como esses aspectos são por eles organizados nas lutas de poder estabelecidas nesse espaço social. No próximo capítulo, será estabelecido o dimensionamento desse campo na direção das disputas existentes entre os subcampos considerados nesta pesquisa: o nível médio-técnico e o nível superior.

CAPÍTULO 3 - AS RELAÇÕES DE FORÇAS ENTRE OS SUBCAMPOS NÍVEL MÉDIO-TÉCNICO E NÍVEL SUPERIOR

Por força da Lei, o médio resiste. (P3)

O campo social pesquisado foi até aqui caracterizado por meio dos seus princípios, elementos, propriedades e *habitus* dos agentes nas lutas pelo poder material e simbólico no IF Goiano. Nesse lócus, o sentido do jogo no campo da Educação Profissional e Tecnológica fundamenta-se na convivência entre os subcampos nível médio/técnico e nível superior na expressão das contradições e dos consensos que ela apresenta. A relação de forças antagonistas ou complementares estabelecida no interior da instituição está firmada nos interesses dos diversos agentes e grupos, em função do capital social, cultural e científico acumulado, dos *habitus* e das posições que ocupam nesse campo social. Segundo Bourdieu (2007), a realidade das instituições juntamente com seus efeitos sociais é redefinida nessa luta e por meio dela, na qual as “vontades” são manifestas. Por meio da prática, das ações institucionais, os agentes disputam poder material e simbólico dentro dos subcampos, o que pode ser percebido em diferentes elementos, entre eles o número de alunos matriculados e evadidos em cada nível de ensino.

Dessa forma, esses dados representam quantitativamente as lutas no interior do campo e colaboram para a conquista dos objetos disputados, dos “troféus” no mercado de trocas simbólicas: poder, influência, posição ou bens materiais que garantem a aquisição ou a manutenção de um determinado tipo de capital, neste caso o capital científico e social almejado por agentes-professores e gestores. Esses dados também podem significar o sucesso ou fracasso de determinado nível de ensino/subcampo porque demonstram em que medida o percurso dos alunos na instituição expressa seu acesso e, também sua permanência e êxito.

Assim, a constituição do campo da EPT no IF Goiano, na expressão dos dois *campi* analisados, fica evidenciada no mapeamento feito por meio das tabelas que se seguem e no discurso dos agentes que interpretam essa realidade. A forma de organização dos dados levantados procurou mostrar como o número de alunos matriculados nos cursos presenciais e na educação a distância e também de evadidos, transferidos ou reprovados no nível técnico e no superior, além dos jubilados e com matrículas canceladas, expressam a organização desse campo quanto à oferta e manutenção de cursos: técnicos-integrados, concomitantes/subsequentes, da modalidade Proeja - e superiores – tecnológicos, licenciaturas e bacharelados, além da pós-graduação. Vale destacar que, apesar deste estudo ter a

preocupação maior com os dois níveis de ensino – médio/técnico e superior- optou-se por apresentar separadamente os diferentes tipos de curso dentro deles, porque cada um apresenta uma dinâmica própria quanto à implantação, evolução ou retração do número de matrículas, o que se torna importante para a análise realizada.

Os dados numéricos e as respostas dos agentes nas entrevistas definem a instituição no plano real e no plano simbólico em termos da relação entre os subcampos nível médio/técnico e nível superior ao longo dos últimos oito anos, desde a criação do Instituto até agora. Nessa perspectiva, procurou-se apresentar a situação de cada *campus* separadamente em tabelas anuais e em gráficos que traduzem o panorama dos níveis de ensino em termos do número de alunos matriculados no período estudado, de 2008 a 2015. Foi realizada também a comparação entre os *campi* por meio da análise das semelhanças e diferenças entre eles.

3.1 CÂMPUS CERES

O Câmpus Ceres, conforme já mencionado, não ofertava cursos de nível superior em 2008, quando da criação do IF Goiano. Desde que foi criado em 1993, como Escola Agrotécnica Federal de Ceres, vem oferecendo cursos de nível médio/técnico, predominantemente na área de agropecuária. Somente em 2009 criou o primeiro curso superior e, em 2015, um curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado.

As tabelas demonstram o número de alunos matriculados e evadidos (desistência, transferência, cancelamento ou jubramento) de todos os cursos do Câmpus Ceres de 2008 a 2015, o que possibilita algumas reflexões em torno dos números apresentados e do discurso que se segue na fala dos professores entrevistados.

Segundo dados da Coordenação Regional de EaD do Câmpus Ceres, a oferta dos cursos técnicos oferecidos na modalidade Ensino a Distância (EaD) nesse *campus* iniciou-se em dezembro de 2012, com 18 polos e 2.200 alunos matriculados. Ao longo de dois anos, houve uma evasão de 46% e somente 1.200 alunos concluíram os cursos ao final desse período. Atualmente o *campus* oferece 10 cursos em 10 polos diferentes; 3 foram fechados por falta de demanda e 5 foram transferidos para outros *campi* do IF Goiano.

Quadro 20- Total de alunos matriculados em cursos regulares e presenciais- Câmpus Ceres em 2008

Cursos	Alunos matriculados	%	Evadidos
Integrado – Proeja	13	2,10	1
Integrado (Agropecuária)	259	41,91	0
Concomitância Externa/Subsequente	236	38,19	16
Projeto de Extensão- Goianésia (Subsequente)	110	17,80	0
TOTAL DE ALUNOS	618	100,00	17

Fonte: Seção de Registros Escolares- IF Goiano- Câmpus Ceres

Alunos evadidos: 17 (2,59%)

Quadro 21 - Total de alunos matriculados em cursos regulares e presenciais-técnicos e superiores-Câmpus Ceres em 2009

Cursos	Alunos matriculados	%	Evadidos
Integrado –Proeja	36	6,28	36
Integrado (Agropecuária)	292	50,96	24(5 desistentes+19 transferidos)
Licenciatura em Ciências Biológicas (2º semestre)	40	6,98	0
Concomitância Externa/Subsequente	205	35,78	29
TOTAL DE ALUNOS	573	100,00	89

Fonte: Seção de Registros Escolares- IF Goiano- Câmpus Ceres

Alunos evadidos: 89 (15,53%)

O número de alunos existente em cada nível de ensino e, dentro deles, nos diversos cursos ofertados, expressa o poder simbólico disputado no campo da EPT e nos subcampos estudados, à medida que objetiva esforços envidados na direção do aumento ou diminuição de vagas, tanto nos cursos técnicos integrados ou concomitante/subsequentes quanto nos cursos superiores, bacharelados ou licenciaturas, uma vez que o Câmpus Ceres não possui cursos superiores de tecnologia. Nesse sentido, os números são símbolos de integração social (BOURDIEU, 2007) que permitem ao grupo de agentes um entendimento comum acerca da realidade. Nesse *campus* evidencia-se um movimento crescente de implantação dos cursos superiores a partir de 2009, além da ampliação do número de cursos técnicos integrados. Em 2008, havia somente o técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio e o Proeja, e em 2011 passou a existir o técnico em Informática, também integrado ao ensino médio. Ao contrário dos integrados, os cursos técnicos subsequentes/concomitantes tiveram o número de matrículas diminuído ao longo desse período.

Bourdieu (2007) afirma que os *habitus* dos agentes pertencentes a um campo social são formados por elementos interiorizados. Neste caso, o fortalecimento de determinados cursos da instituição e, em contrapartida, o enfraquecimento de outros contribui para a formação de *habitus* dos agentes-professores e gestores. Além disso, os cursos subsequentes que normalmente são ofertados em regime parcial possuem um público diferenciado dos cursos integrados ao ensino médio, com exceção do Proeja, porque alcançam, na maioria das vezes, estudantes trabalhadores que desejam qualificar-se para inserção ou ascensão no mundo do trabalho. Os cursos integrados em regime integral têm como público-alvo adolescentes egressos do ensino fundamental. Como os *habitus* são estruturados e estruturantes, formatam as práticas institucionais; neste caso, na direção do fomento ao nível superior e aos cursos integrados e da desvalorização dos cursos técnicos subsequentes, ao mesmo tempo que são condicionados por essas práticas.

Nessa direção, o lugar ocupado por cada agente, seja como professor do nível técnico ou do nível superior, seja como gestor, e nesse lugar o capital cultural e social que eles possuem e constroem no interior do campo, também funcionam como elementos estruturantes dos *habitus* que vão constituindo as práticas no interior do Instituto. O jogo disputado no interior do campo da EPT no IF Goiano, mais especificamente nas práticas voltadas para o nível médio/técnico e para o nível superior, acontece com base na luta entre os diferentes agentes para manterem sua posição ou conquistarem outras de maior poder. Para isso, são utilizadas estratégias. Assim, os cursos implantados e o número de vagas que são abertas ou fechadas são estratégias estabelecidas por cada grupo de agentes para manter ou subverter posições no espaço social.

Quadro 22- Total de alunos matriculados em cursos regulares e presenciais -Câmpus Ceres em 2010

Cursos	Alunos matriculados	%	Evadidos
Bacharelado em Agronomia	36	4,99	0
Integrado – Proeja	22	3,05	6
Integrado (Agropecuária e Informática)	376	52,08	36 (15 desistentes+21 transferidos)
Licenciatura em Ciências Biológicas	68	9,42	0
Concomitância Externa/Subsequente	220	30,47	14
TOTAL DE ALUNOS	722	100,00	56

Fonte: Seção de Registros Escolares- IF Goiano-Câmpus Ceres
Alunos evadidos: 56 (7,78%)

Quadro 23 - Total de alunos matriculados em cursos regulares e presenciais -Câmpus Ceres em 2011

Cursos	Alunos matriculados	%	Evadidos
Bacharelado (Agronomia e Zootecnia)	120	12,82	13
Integrado – Proeja	13	1,39	0
Integrado (Agropecuária e Informática)**	515	55,02	18
Licenciatura (Ciências Biológicas e Química)	147	15,71	34
Concomitância Externa/Subsequente	141	15,06	6
TOTAL DE ALUNOS	936	100,00	71

Fonte: SISTEC- IF Goiano-Câmpus Ceres, Seção de registros escolares: cursos técnicos e Seção de registros escolares: cursos superiores

Alunos evadidos: 71 (7,59%)

A partir do ano de 2011, estabeleceu-se de maneira mais intensa o movimento de diminuição do número de alunos nos cursos técnicos concomitantes/subsequentes e o aumento gradativo do número de cursos superiores e de vagas ofertadas nesse nível de ensino no Câmpus Ceres. De 2010 para 2011 houve 56,03% de diminuição do número de alunos nos cursos concomitantes/subsequentes e um aumento de 156,73% nas matrículas no nível superior, além de um aumento de 36,97% no número de matriculados nos cursos técnicos integrados, com exceção do Proeja.

Quadro 24 - Total de alunos matriculados em cursos regulares, presenciais e na Educação a Distância (EaD) -Câmpus Ceres em 2012

Cursos	Alunos matriculados	%	Evadidos
Bacharelado	192	5,77	21
Integrado – Proeja	16	0,48	3
Integrado (Agropecuária e Informática)	607	18,24	58
Licenciatura	200	6,01	37
Concomitância Externa/Subsequente	112	3,37	10
Subsequente-EaD	2.200	66,13	Dado não fornecido
TOTAL DE ALUNOS	3.327	100,00	110

Fonte: SISTEC- IF Goiano-CâmpusCeres

Matrículas nível médio/técnico: 2.935 (88,22 %): 735 (25,04%) nos cursos presenciais + 2.200 na modalidade EaD (74,96 %)

Alunos evadidos: 110 (3,31%)

A partir de 2012, houve uma tentativa de expansão do número de vagas para o nível técnico e dos cursos ofertados por meio da Educação a Distância, o que trouxe para a instituição novas práticas ligadas a essa modalidade de ensino. No plano material, houve um aumento real do número de alunos nos cursos técnicos, ainda que a longo prazo a evasão de 50% dos matriculados demonstre uma contradição no contexto de expansão do número de vagas. No plano simbólico, os dados têm o efeito de reafirmar os esforços do Instituto em expandir o nível médio/técnico, ainda que numa modalidade em que a realidade se apresente de maneira contraditória.

Em contrapartida, houve a diminuição do número de matrículas nos cursos concomitantes/subsequentes em 20,57% e o aumento de 46,82% do número de alunos matriculados nos cursos superiores. Dentro do mesmo período, os cursos técnicos integrados, menos o Proeja, experimentam 17,86% de acréscimo no seu número de matrículas. Fica evidente que os cursos técnicos integrados ao ensino médio têm se afirmado no Câmpus Ceres, seja em resposta ao proposto da Lei 11.892/2008, de criação dos Institutos Federais, que prevê que 50% das vagas devem ser destinadas para os cursos técnicos preferencialmente integrados, seja pela demanda apresentada, por esses cursos proporcionarem, além da técnica, uma formação geral de qualidade que permite o acesso ao ensino superior.

Quadro 25 - Total de alunos matriculados em cursos regulares, presenciais e na Educação a Distância (EaD) -Câmpus Ceres em 2013

Cursos	Alunos matriculados	%	Evadidos
Bacharelado	273	7,58	14
Integrado – Proeja	13*	0,36	2
Integrado (Agropecuária e Informática)	700	19,44	65
Licenciatura	249	6,93	28
Concomitância Externa/Subsequente	165	4,58	54
Subsequente-EaD	2.200	61,11	Dado não fornecido
TOTAL DE ALUNOS	3.600	100,00	163

Fonte: SISTEC- IF Goiano-Câmpus Ceres

*Não houve entrada de alunos em cursos técnicos na modalidade Proeja.

Matrículas nível médio/técnico: 3.078 (85,5%): 878 nos cursos presenciais + 2.200 na modalidade EaD (85,90% do total de alunos dos cursos técnicos)

Alunos evadidos: 163 (4,53%)

Entre 2012 e 2013, houve um aumento no número de matrículas de todos os cursos do Câmpus Ceres: 33,16% nos cursos superiores; 47,32% nos cursos técnicos concomitantes/subsequentes e 15,32% nos cursos técnicos integrados.

Nos quadros abaixo, referentes aos anos de 2014 e 2015, respectivamente, registra-se a duplicidade de dados que tratam da mesma realidade: o número de alunos matriculados nos cursos técnicos e superiores, com exceção da modalidade Proeja e da EaD. Devido à dificuldade encontrada no levantamento dos dados, optou-se por apresentá-los de acordo com duas instâncias, Pró-Reitoria de Ensino e Secretaria de Registros Acadêmicos, uma vez que as diferenças entre eles influenciam na análise realizada e também para que a pesquisa possa ser fiel à realidade encontrada no espaço social pesquisado.

Conforme mencionado na introdução desta tese, vale destacar que no percurso de levantamento dos dados trilhado nesta pesquisa foram encontrados alguns obstáculos devido às dificuldades de manipulação dos dados por parte dos servidores das Secretarias de Registros Acadêmicos e também da Pesquisa Institucional, responsável por abastecer o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

De acordo com Bourdieu (2003), um campo social se estabelece e nele os *habitus* dos agentes que dele fazem parte, no confronto e na disputa entre a ortodoxia e a heterodoxia, ou seja, entre o que já existe e o que é novo e chega buscando espaço para se estabelecer. Entre os elementos novos que passam a constituir o campo social do IF Goiano, destaca-se a infraestrutura administrativa necessária à gestão e, nela, as ferramentas tecnológicas adequadas ao novo porte da instituição, dentre elas os sistemas acadêmicos destinados a levantar o número de matrículas, evasão, reprovação, entre outros. Atualmente, no IF Goiano, existe o Sistema Acadêmico, responsável por armazenar os dados dos cursos dos diferentes níveis em cada *campus*: dele os dados são transportados para a gestão central e para o SISTEC. Dessa forma, a estrutura administrativa nova, ao mesmo tempo que se desenvolve e se afirma no lócus social, encontra elementos antigos que precisam ser superados e substituídos, o que demanda tempo e negociação entre os diferentes agentes que fazem parte desse processo.

Quadro 26 - Total de alunos matriculados em cursos regulares e presenciais e na Educação a Distância (EaD)-Câmpus Ceres em 2014

Cursos	Alunos matriculados	%	Evadidos ⁴⁶
Bacharelado	301-Proen ⁴⁷	8,80	44
	222-SRE ⁴⁸	6,31	
Integrado – Proeja	24	0,70	3
		0,68	
Integrado (Agropecuária e Informática)	573-Proen	16,74	79
	704-SRE	20,00	
Licenciatura	236-Proen	6,90	75
	261-SRE	7,42	
Concomitância Externa/Subsequente	88- Proen	2,57	51
	108-SRE	3,07	
Subsequente-EaD	2.200	64,29	1.000*
		62,52	
TOTAL DE ALUNOS	3.422	100,00	1.249
	3.519	100,00	

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino do IF Goiano e SISTEC- IF Goiano-CâmpusCeres

* Os dados relativos à evasão dos cursos EaD não foram apresentados ano a ano. A coordenação responsável relatou que o número de alunos concluintes dos cursos iniciados em 2012 foi de 1.200, ou seja, houve uma evasão de 46% do total de ingressantes ao longo de dois anos (2012 a 2014).

Matrículas nível médio/técnico: 2.885-Proen (84,31%): 685 nos cursos presenciais+ 2.200 na modalidade EAD (76,26% do total de alunos dos cursos técnicos)

2.956- SER (84,00%): 756 nos cursos presenciais + 2.200 na modalidade

EaD (74,42% do total de alunos dos cursos técnicos)

Alunos evadidos: 1.249 -Proen (36,50%)

- SRE (35,49%)

No período entre 2013 e 2014, segundo a Proen, houve um aumento de 2,87% nas matrículas no ensino superior: nos cursos concomitantes/subsequentes ocorreu diminuição de 46,66% e nos cursos técnicos integrados menos o Proeja, diminuição de 18,14%. De acordo com a SRE, houve diminuição de 7,66% no nível superior e de 34,54% nos cursos técnicos concomitantes/subsequentes; já nos integrados, houve aumento de 0,57% (praticamente se

⁴⁶ Os dados relativos aos alunos que deixaram os cursos superiores no Câmpus Ceres em 2014 e 2015 apresentam a seguinte classificação: evadidos, jubramento - referente aos que não concluíram os cursos dentro do prazo máximo estabelecido por lei - e cancelamento de matrícula. Para efeito deste estudo, os três grupos são entendidos como evadidos.

⁴⁷ Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino (Proen) do IF Goiano.

⁴⁸ Dados fornecidos pela Secretaria de Registros Escolares do IF Goiano - Câmpus Ceres.

manteve o número de matrículas). Nos cursos integrados na modalidade Proeja registrou-se um aumento de 84,61% devido à entrada de novos alunos.⁴⁹

Quadro 27- Total de alunos matriculados em cursos regulares e presenciais -Câmpus Ceres em 2015.

Cursos	Alunos matriculados	%	Evadidos
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> -Mestrado em Irrigação do Cerrado	19	1,58	2
		1,45	
Bacharelado	349-Proen	29,08	36
	289-SRE	22,09	
Integrado – Proeja	9*	0,75	0
		0,69	
Integrado (Agropecuária e Informática)	543-Proen	45,25	76
	646-SRE	49,39	
Licenciatura	218-Proen	18,17	57
	265-SRE	20,26	
Concomitância Externa/Subsequente	62-Proen	5,17	17
	80-SER	6,12	
TOTAL DE ALUNOS	1200	100,00	188
	1308	100,00	

Fonte: SISTEC- IF Goiano- Câmpus Ceres e Seção de Registros Escolares-cursos técnicos e cursos superiores

*Doze alunos concluíram o curso e não houve entrada de alunos em cursos técnicos na modalidade Proeja.

Matrículas nível médio/técnico: - Proen- 614 (51,17%)

- SRE- 735 (56,19%)

Alunos evadidos: 188 – Proen (15,67%)

- SRE (14,37%)

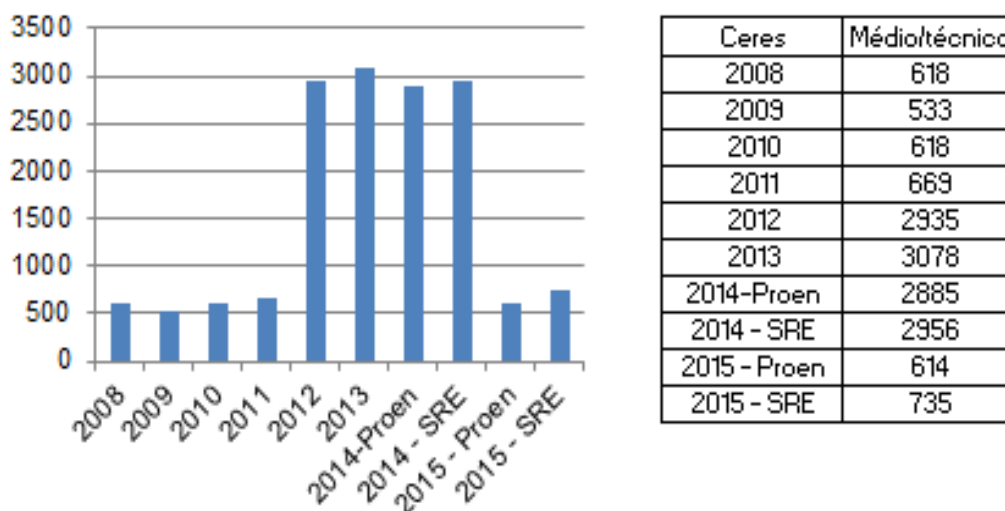
Apesar dos dados numéricos fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino e pela Secretaria de Registros Acadêmicos serem diferentes em relação aos anos de 2014 e 2015, os percentuais relativos ao número de matrículas em cada tipo de curso não variam muito.

De 2014 a 2015, segundo dados da Proen, no nível superior houve aumento de 5,58%, nos cursos técnicos concomitantes/subsequentes, diminuição de 29,54% e nos cursos técnicos integrados, com exceção do Proeja, diminuição de 5,23%. Nos dados da SRE, registrou-se no nível superior um aumento de 14,94%; nos cursos técnicos concomitantes/subsequentes,

⁴⁹ De acordo com Edital n. 2, de 10 de fevereiro de 2014, publicado no Diário oficial da União de 11/2/2014, p.31, seção 3, foram abertas 31 vagas para o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática na modalidade Proeja.

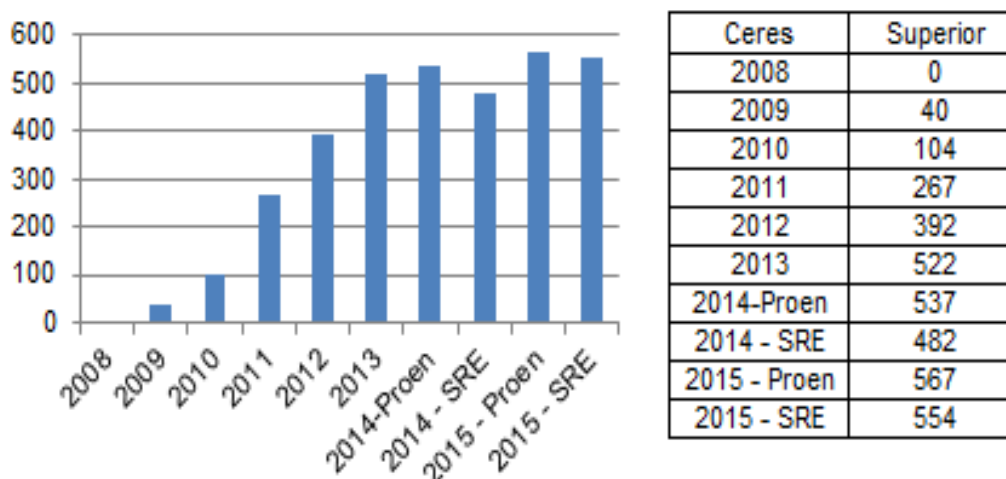
diminuição de 25,92% e nos cursos integrados, menos o Proeja, diminuição de 8,24%. Nos cursos técnicos, na modalidade Proeja, houve diminuição de 62,5% nesse período.

Gráfico 2 - Evolução do número de matrículas no nível médio/técnico - Câmpus Ceres



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Gráfico 3 - Evolução do número de matrículas no nível superior - Câmpus Ceres



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Em relação ao número de alunos que concluíram os cursos superiores de 2012 a 2014 no Câmpus Ceres, a Diretoria do Departamento de Ensino apresentou os dados a seguir:

Quadro 28- Número de alunos concluintes nos cursos superiores de 2012 a 2014 - Câmpus Ceres

Curso	Ano de ingresso	Ano de conclusão	Número de concluintes
Licenciatura em Ciências Biológicas	2009	2012	15
	2010	2013	10
	2011	2014	6
Bacharelado em Agronomia	2010	2014	13
Licenciatura em Química	2011	2014	4
TOTAL			48

Fonte: Departamento de Desenvolvimento Educacional – IF Goiano-Câmpus Ceres.

No que diz respeito aos cursos superiores, os dados apontam o índice de evasão ou de retenção nas licenciaturas em Ciências Biológicas e Química e também no Bacharelado em Agronomia. O quadro acima mostra que, de cinco turmas ingressantes com 40 alunos em cada, ou seja, de 200 alunos, somente 48 concluíram o curso dentro do tempo previsto. Os dados relativos à evasão nos cursos superiores presentes nas primeiras tabelas podem explicar esse número tão baixo de concluintes dentro do prazo esperado.

Os números apresentados exemplificam a análise feita por Bourdieu (2014), no sentido de que as classes populares não têm acesso ao nível superior ou nele não permanecem devido ao distanciamento entre a cultura escolar e a sua cultura. Os dados demonstram que a evasão dos alunos dos cursos superiores do Câmpus Ceres, quando não acontece de maneira explícita, ou seja, por meio do abandono do curso, se estabelece na forma tácita da retenção dos alunos que são reprovados nas disciplinas e, por isso, não conseguem concluir o curso no prazo determinado, o que caracteriza a violência simbólica.

Ao fazer a análise da democratização do sistema educacional francês, Bourdieu (2014) problematiza o aumento do acesso ao ensino secundário por parte de famílias desprovidas culturalmente, afirmando que, ao contrário do que se poderia prever, o acesso não garantia o êxito nem a permanência dos alunos na instituição escolar. Aos estudantes nessa situação, o autor chamou de “excluídos do interior”. Nas palavras do autor, essa disfunção no sistema escolar seria o preço da democratização.

Em suma, a crise crônica - a que dá lugar a instituição escolar e que conhece, de tempos em tempos, manifestações críticas - é a contrapartida dos ajustamentos insensíveis e, muitas vezes, inconscientes das estruturas e disposições, através das quais as contradições causadas pelo acesso de novas camadas da população ao ensino secundário, e até mesmo ao ensino

superior, encontram uma forma de solução. Ou, em termos mais claros, embora menos exatos, e portanto mais perigosos, essas “disfunções” são o “preço a pagar” para que sejam obtidos os benefícios (especialmente políticos) da “democratização”(BOURDIEU, 2014, p.247).

Há que se reavaliar o percurso desses alunos e os elementos que compõem o desenvolvimento desses cursos no que diz respeito às disciplinas, às metodologias, à avaliação e ao relacionamento professor-aluno, para que o Instituto possa fazer jus aos investimentos que têm sido feitos pelo governo federal na direção da expansão da educação profissional.

Além disso, as questões internas relativas à instituição e ao corpo docente, juntamente com o desprestígio social que os professores enfrentam na sociedade brasileira, seja pelos baixos salários representados no piso salarial que de mínimo se tornou máximo, seja pelas dificuldades relativas à formação e às condições de trabalho⁵⁰, podem ser fatores que explicam o alto índice de evasão dos cursos superiores de licenciatura.

De acordo com os projetos de cursos⁵¹, os cursos superiores oferecidos pelo Câmpus Ceres foram implantados segundo pesquisa de demanda regional e, além disso, para atender a um dos objetivos dos institutos federais, segundo a Lei 11.892/2008, que é oferecer cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de ciências da natureza e matemática. Em função da oferta das graduações, os institutos têm recebido investimentos altos no que diz respeito à infraestrutura física e de pessoal.

Segundo Lima (2012),

um importante indicador dessa problemática é o que relaciona a democratização do acesso com a questão da qualidade e as condições de permanência e de sucesso escolar que no seu limite podem comprometer até mesmo a legitimidade do processo de universalização do acesso. (LIMA, 2012, p. 51).

A questão da permanência está ligada às questões econômicas, políticas e sociais dos alunos, porque, ainda que sejam ofertadas vagas e haja um aumento dessa oferta, isso não garante a permanência, o êxito e a conclusão da maioria deles. Isso significa dizer que a baixa renda comprovada pelos dados apresentados- sem bolsa para permanência, alimentação,

⁵⁰ A Lei 11.738/2008 regula o piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica.

⁵¹ Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, agosto de 2012.

Instituto Federal Goiano-Campus Ceres, Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Agronomia, setembro de 2013.

Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química, setembro de 2013.

Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, Projeto Pedagógico do Curso de Zootecnia, outubro de 2013.

transporte ou de projetos de extensão ou pesquisa- leva a não conclusão do curso, caminho frequente de muitos alunos.

Para demonstrar os gastos com os alunos na direção da garantia do seu acesso e permanência, recorre-se ao Relatório de Gestão do IF Goiano de 2014, que apresenta a série histórica desses gastos. Ao contrário da educação de nível médio de caráter propedêutico ofertada pela rede estadual de Goiás, que tem um custo anual em torno de R\$ 4.000,00⁵², a Rede Federal de EPT, a exemplo deste Instituto, tem feito grandes investimentos nos últimos anos, o que deveria favorecer a permanência dos estudantes e a conclusão dos cursos.

Quadro 29 -Gastos correntes por aluno no IF Goiano

2010	2011	2012	2013	2014
13.134,72	15.740,53	8.297,52	13.844,08	15.829,25

Fonte: Relatório de Gestão do IF Goiano, 2014.

De 2010 para 2011, observa-se uma pequena variação, a menor, nos gastos correntes por aluno, na casa de 1,92%. Isso demonstra que a eficiência deste índice, em 2011, melhorou; posto que a quantidade de alunos aumentou, quando comparada com 2010. Já em 2012, o gasto por aluno caiu para R\$ 8.297,52, sendo esse resultado melhor que nos anos anteriores. No ano de 2013*, o gasto corrente por aluno aumentou consideravelmente. Tal fato ocorreu pela elevada quantidade de recursos que o IF Goiano recebeu para custear as despesas com o PRONATEC, que foram na casa de 18 milhões de reais, aumentando consideravelmente os gastos. Importante enfatizar aqui que a quantidade de alunos atendidos no PRONATEC não está inserida nos 10.024 alunos que fizeram parte desse cálculo, por não serem considerados alunos regulares. Em 2014, o valor gasto por aluno alcançou o patamar de 2011, atingindo a casa de 15 mil reais. A causa principal foi o aumento substancial do orçamento em contraste com o aumento pequeno no número de alunos de 2013 para 2014. Também pode-se perceber o acréscimo dos gastos com pessoal, o que tem contribuído para o aumento desse índice. (MEC/SETEC/IF Goiano, 2014, p.117).

Esses dados permitem analisar a realidade apresentada, destacando que, apesar dos investimentos do governo federal em novas contratações (aumento do número de professores e técnico-administrativos), na infraestrutura física e na capacitação de pessoal, o crescimento numérico não aconteceu no que diz respeito ao número de matrículas nos dois níveis de ensino, o médio/técnico e o superior. Constata-se que o número de alunos presenciais nos cursos técnicos diminuiu nos últimos dois anos, ao contrário do número de matrículas nos cursos superiores, que aumentou no período estudado. Observou-se um aumento efetivo no

⁵² Dados apresentados no capítulo 2 desta tese, p.73.

número total de matrículas, especialmente alcançado pela ampliação dos cursos superiores e, em 2015, pela implantação da pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado.

Em relação aos cursos técnicos integrados, houve um aumento do número de alunos matriculados, especialmente a partir de 2014, com exceção para o Curso Técnico em Suporte e Manutenção de Computadores na modalidade Proeja, para o qual não houve abertura de vagas em 2015. Em paralelo, houve um decréscimo do número de alunos dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, o que aconteceu também pela não abertura de vagas para o Curso Técnico em Meio Ambiente em 2015. Assim, é possível perceber uma retração da oferta de vagas nos cursos técnicos, ao mesmo tempo que houve uma tentativa de expansão de outros níveis, como a implantação de um curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado.

Apesar de ficar evidenciada uma estabilidade no número de matrículas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, vale destacar a quantidade de alunos transferidos e desistentes, o que acontece principalmente nos primeiros anos dos cursos técnicos integrados, além do número de reprovações, que também ocasiona evasão, conforme disposto no quadro abaixo.

Quadro 30 - Alunos reprovados nos primeiros anos dos cursos técnicos integrados - Câmpus Ceres

2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Dado não fornecido	14	36	40	28	23	17	18

Fonte: Setor de Registros Escolares - Cursos Técnicos

Não é sem propósito que os dados relativos às transferências aparecem como forma de escamotear as reprovações ocorridas, uma vez que eles também refletem o fracasso escolar daqueles alunos que já se decretam reprovados antes do término do período letivo, por verem que não terão condições de ser aprovados e, por isso, pedem transferência a cada ano. Os índices ficaram estabelecidos assim: 8,2% em 2009, 9,2% em 2010, 34,8% em 2011, 33% em 2012, 21,6% em 2013, 15,3% 2014 e 18,6% em 2015. Desses alunos considerados evadidos, a maioria é de transferidos para outras instituições de ensino médio, para cursos integrados ou não, restando um número menor de alunos desistentes. Ainda assim, vale uma reflexão em torno da qualidade dos cursos técnicos oferecidos, e muito mais em torno da proposta didático-metodológica desenvolvida em cada disciplina, além da consideração da carga-horária diária e semanal dos cursos, que é bem grande, e também da matriz curricular de cada um, que engloba muitas disciplinas: as do núcleo comum somadas às da área técnica.

Destaques se fazem para os cursos na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja), cujo índice de evasão é ainda maior, provavelmente pela dificuldade desses alunos de classes populares, pelo fato de terem um distanciamento da cultura escolar em relação aos conteúdos curriculares e ao alto nível de exigência da maioria dos professores.

Os percentuais de evasão dos cursos técnicos subsequentes também é um indicativo de que possivelmente esses indivíduos estejam encontrando dificuldades de permanecer na escola, igualmente pela não identificação com a cultura escolar, além das dificuldades objetivas de adequar o tempo de estudo à jornada de trabalho.

Afirma Bonnewitz (2003, p.116) que “o sucesso escolar é tanto mais provável quanto mais idênticos, homólogos, forem os hábitos dos professores e dos alunos”. A ideologia, enquanto forma de representação da realidade por uma classe social para legitimar suas práticas, transforma-se no interior da escola em “ideologia do dom”. Por meio dessa representação, a ideia reafirmada é a de que as diferenças de trajetória escolar se devem às diferenças de aptidões consideradas inatas. Com a ideologia do dom reafirma-se a ideologia do mérito, a partir da qual se difunde a ideia de que, em oportunidades escolares iguais, todos têm acesso a condições sociais iguais, ou seja, se o indivíduo não obtém sucesso na escola, a culpa é dele e não do sistema educativo nem das desigualdades sociais. Apoiada nessas ideias, a instituição escolar - neste caso, o campo da educação profissional no IF Goiano - legitima o fracasso escolar e a consequente evasão, em nome das desigualdades de dons e competências e principalmente da defesa da qualidade de ensino, que não se efetiva com a presença de “maus” alunos⁵³.

A qualidade de ensino tem sido a justificativa preponderante para que professores e gestores não se debrucem na busca de alternativas frente à evasão, repetência, redução de matrículas e aos custos em constante elevação. A culpa recai sobre o aluno que tem de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. A educação para trabalhadores não consegue levar em conta sua realidade de vida.

Destaca-se também a presença de 11 professores substitutos nos cursos técnicos integrados do Câmpus Ceres, que apesar de terem de cumprir 40 horas semanais, não dispõem de tempo oficial de planejamento, preparação das aulas e atendimento aos alunos. Nesse contexto, os professores contratados buscam realizar um bom trabalho, mas alguns, em função de necessitarem trabalhar em outras instituições, acabam não podendo dedicar um tempo de

⁵³ Este estudo não tem como foco o levantamento de dados nem a análise da evasão na instituição. Entretanto, os dados apurados se mostraram alarmantes e por isso têm relevância no estudo da totalidade. Assim, para não ser omissa nem irresponsável, procurei levantar, ainda que de forma preliminar, as questões relativas a isso.

qualidade destinado a minimizar os problemas de aprendizagem. A alta rotatividade de corpo docente, pela contratação de professores substitutos que cumprem um contrato de no máximo dois anos, pode ser um dos fatores que favoreçam a evasão.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 e a legislação vigente, a contratação de professores substitutos é feita quando há afastamento dos professores efetivos por diversas razões, dentre elas a capacitação em nível de mestrado e doutorado ou por licença médica. Pode acontecer, entretanto por má distribuição das vagas de professores efetivos, pelo privilégio atribuído a algumas áreas em detrimento de outras, consideradas menos importantes ou com menor número de aulas.

O Regulamento de Atividades Docentes (RAD) só se aplica aos professores efetivos e prevê horas para manutenção e apoio ao ensino, que engloba atividades de planejamento e atendimento aos alunos. Como não foram entrevistados alunos nem feito levantamento de dados a esse respeito, não há como comprovar se essas horas são realmente cumpridas, o que também supostamente pode explicar a evasão, principalmente pelas dificuldades e dúvidas que não conseguem ser sanadas fora do espaço e do tempo em sala de aula.

3.2. CÂMPUS RIO VERDE

O Câmpus Rio Verde possui uma trajetória de trabalho bem maior no campo da EPT do que o Câmpus Ceres. Sendo assim, os dados desta pesquisa demonstram que esse *campus* oferta de cursos técnicos, superiores e de pós-graduação *lato sensu* desde 2008 e por isso apresenta um número maior de alunos em todos os níveis de ensino.

Fica evidenciado o decréscimo do número de matrículas nos cursos técnicos presenciais e o crescimento do número de alunos matriculados nos cursos superiores no período investigado, relação que se inverte no último ano, 2015. Juntamente com esse movimento, há um desenvolvimento da pós-graduação no sentido de oferecimento de mais cursos e também de verticalização, no fortalecimento da pós-graduação *stricto sensu* com a oferta de curso de mestrado a partir de 2009 e do curso de doutorado a partir de 2013.

Destaca-se o crescimento do número de matrículas nos cursos técnicos na modalidade (EaD), que faz com que o total de alunos no nível médio-técnico seja maior. Essa é uma estratégia utilizada no campo para garantir a permanência da oferta dos cursos técnicos.

Vale esclarecer que, segundo os dados levantados no Câmpus Rio Verde, em cada ano há uma nomenclatura para os alunos que deixaram os cursos. No caso da evasão, há desistentes, transferidos e os que cancelaram matrícula. Existem ainda os que trancaram

matrícula e os reprovados. Não há, como no Câmpus Ceres, menção ao jubramento, ou seja, o desligamento do curso superior pelo fato de o aluno não o ter concluído no tempo estipulado por lei.

Quadro 31 - Total de alunos matriculados em cursos regulares, presenciais e na Educação a Distância (EaD) - Câmpus Rio Verde em 2008

Cursos	Alunos matriculados	%	Desistentes	Trancados
Bacharelado	268	11,43	-	23
Superior de Tecnologia	95	4,05	-	37
Pós-graduação <i>lato sensu</i> - Especialização (1º sem.)	52	2,22	-	1
Pós-graduação <i>lato sensu</i> - Especialização (2º sem.)	55	0,21	-	0
Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	0	0	0	0
Integrado – Proeja (1ºsem.)	136	5,80	41	7
Técnico Subsequente- EaD	319	13,61	0	0
Licenciatura	79	3,37	0	5
Técnico- Concomitância Externa/Subsequente (1ºsem.)	1149	49,02	255	30
Técnico -Concomitância Externa/Subsequente (2ºsem.)	246	10,49	-	-
TOTAL DE ALUNOS	2.344	100,00	296	103

Fonte: Seção de Registros Escolares- IF Goiano- Câmpus Rio Verde e Relatório de Gestão 2008.

Os dados referentes aos desistentes e transferidos dos bacharelados, licenciaturas, superiores de tecnologia, especializações e técnicos EaD não foram fornecidos pelos setores responsáveis.

Alunos desistentes: 296 (12,63%)

Quadro 32 - Total de alunos matriculados em cursos regulares, presenciais e na Educação a Distância (EaD) - Câmpus Rio Verde em 2009

Cursos	Alunos matriculados	%	Trancados/Transferidos	Reprovados
Bacharelado	602	22,16	48	74
Superior de Tecnologia	116	4,27	11	23
Pós-graduação <i>lato sensu</i> (Especialização)	214	7,88	-	52
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Mestrado)	16	0,59	-	-
Integrado - Proeja	195	7,18	2	55
Técnico Subsequente- EaD	123	4,53	-	-
Licenciatura	159	5,85	3	39
Técnico- Concomitância Externa/Subsequente	1291	47,53	110	392
TOTAL DE ALUNOS	2.716	100,00	174	635

Fonte: Pesquisa Institucional- IF Goiano - Câmpus Rio Verde

Alunos trancados/ transferidos: 174 (6,41%)

Os quadros relativos aos dois primeiros anos de criação do Instituto, 2008 e 2009, demonstram que houve uma diminuição de 13,03% no número de matrículas no nível médio/técnico e um aumento de 98,42% no nível superior e de 114,95% nas matrículas da pós-graduação. No plano simbólico e material, a transformação do Cefet- Rio Verde em Instituto Federal Goiano trouxe a possibilidade de ampliar a atuação especialmente no subcampo nível superior e na pós-graduação, o que fica evidente nos números que comprovam os esforços para dobrar o número de alunos nesse nível de ensino. Em contrapartida, o subcampo nível médio/técnico experimentou um decréscimo no número de matrículas, o que foi revertido nos anos subsequentes, na direção dos 50% das vagas destinadas aos cursos técnicos, percentual previsto na Lei 11.892 (BRASIL, 2008).

Quadro 33- Total de alunos matriculados em cursos regulares, presenciais e na Educação a Distância (EaD) -Câmpus Rio Verde em 2010

Cursos	Alunos matriculados	%	Trancados/Transferidos	Desistentes
Bacharelado (1º sem.)	728	23,40	29	27
Bacharelado (2º sem.)	28	0,90	0	0
Superior de Tecnologia (1º sem)	76	2,44	12	13
Superior de Tecnologia (2º sem.)	3	0,10	0	0
Pós-graduação <i>lato sensu</i> Especialização	105	3,38	0	0
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> –Mestrado (1º sem.)	36	1,16	0	1
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> –Mestrado (2º sem.)	7	0,22	0	0
Integrado – Proeja (1º sem.)	235	7,55	69	75
Integrado – Proeja (2º sem.)	34 (matrículas novas e reativadas)	1,09	0	0
Licenciatura (1ºsem.)	331	10,64	3	14
Licenciatura (2º sem.)	10 (2 matrículas reativadas e 8 ingressos por outros meios)	0,32	0	0
Técnico - Concomitância Externa/Subsequente (1ºsem)	1155	37,13	70	280
Técnico- Concomitância Externa/Subsequente (2ºsem.)	363	11,67	0	0
Técnico Subsequente - EaD	-	-	-	-

TOTAL DE ALUNOS	3.111	100,00	183	410
-----------------	-------	--------	-----	-----

Fonte: Pesquisa Institucional- IF Goiano - Câmpus Rio Verde

Alunos desistentes: 410 (13,18%)

De 2009 para 2010, houve no Câmpus Rio Verde um aumento de 11,06% nas matrículas dos cursos de nível médio/técnico e de 34,09% nas matrículas do nível superior. Nos cursos de pós-graduação registrou-se uma diminuição de 35,65%.

Quadro 34- Total de alunos matriculados em cursos regulares, presenciais e na Educação a Distância (EaD) - Câmpus Rio Verde em 2011

Cursos	Alunos matriculados	%	Transferidos	Desistência, desligamento ou cancelamento de matrícula
Bacharelado	662	27,20	10	9
Superior de Tecnologia (1º sem.)	278	11,42	-	1
Especialização	132	5,42	-	8
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Mestrado)	44	1,77	-	1
Integrado – Proeja (1º sem.)	96	3,94	-	20
Integrado – Proeja (2º sem.)	22	0,90	-	4
Licenciatura	429	17,63	6	2
Técnico - Concomitância Externa/Subsequente (1ºsem.)	441	18,12	0	12
Técnico - Concomitância Externa/Subsequente (2ºsem.)	331	13,60	-	15
Técnico Subsequente- EaD	-	-	-	-
TOTAL DE ALUNOS	2.435	100,00	16	72

Fonte: Pesquisa Institucional e Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação- IF Goiano - Câmpus Rio Verde

Alunos evadidos: 72 (2,96%)

No período entre 2010 e 2011, os dados apontaram o seguinte: diminuição de 50,20% nas matrículas do nível médio/técnico, aumento de 16,41% nos cursos superiores e aumento de 18,91% nas matrículas dos cursos de pós-graduação.

Além de ter havido, nesse período, uma diminuição de 50,20% das matrículas no nível médio/técnico no Câmpus Rio Verde, o aumento no subcampo nível superior aconteceu efetivamente no número de matrículas nas licenciaturas e nos cursos de tecnologia, já que nos bacharelados também houve um decréscimo entre esses dois anos.

Dentro do nível superior, as disputas pelo poder científico, cultural, social e consequentemente simbólico se processam entre os cursos superiores, bacharelados,

licenciaturas e de tecnologia. Na lei de criação dos Institutos (BRASIL, 2008), os cursos de licenciatura devem ser responsáveis por 20% das vagas ofertadas e pela formação de professores nas áreas de ciências da natureza e matemática, uma prioridade institucional. No entanto, no embate interno de cada *campus*, o que fica caracterizado enquanto poder simbólico cada vez mais reafirmado e reconhecido e ao mesmo tempo ainda velado, é a supremacia dos bacharelados em relação às licenciaturas, já que estas possuem um conhecimento ainda em construção no campo da EPT e os símbolos de integração em torno delas vão se firmando vagarosamente.

Nas palavras de Bourdieu (2007), é a *doxa* em jogo, a heterodoxia, o conhecimento novo buscando estabelecer-se no espaço da ortodoxia, que é o conhecimento já estabelecido, reconhecido no campo. Essa dificuldade especialmente no IF Goiano deve-se ao fato de este ser um instituto de caráter agrícola que sempre ofertou cursos técnicos e superiores nesta área e, por isso, possuía grande parte do corpo docente com formação em Ciências Agrárias. A partir de 2008, portanto, precisou constituir conhecimento teórico-prático e científico na área das ciências humanas, especialmente na área de formação de professores, o que passou a ser possível a partir da chegada de docentes que detêm esse capital científico e cultural. Essa nova conformação do campo, expressa na implantação de novos cursos e na ampliação do corpo docente, estabeleceu novos *habitus* e novas práticas, tanto no ensino como na pesquisa e extensão.

Quadro 35 - Total de alunos matriculados em cursos regulares, presenciais e na Educação a Distância (EaD) -Câmpus Rio Verde em 2012

Cursos	Alunos matriculados	%	Transferidos	Evadidos e Desligados
Bacharelado	703	16,00	3	119
Superior de Tecnologia (1º sem.)	289	6,58	1	46
Especialização	-	-	0	0
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Mestrados)	82	1,87	0	4
Integrado – Proeja (1ºsem.)	206	4,69	0	63
Integrado – Proeja (2ºsem.)	-	-	-	-
Licenciatura	433	9,86	2	87
Técnico- Concomitância Externa/Subsequente (1ºsem.)	1.366	31,10	0	495
Técnico- Concomitância Externa/Subsequente (2ºsem.)	-	-	-	-
Técnico Subsequente - EaD	1.313	29,90	-	-
TOTAL DE ALUNOS	4.392	100,00	6	814

Fonte: Pesquisa Institucional e Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação - IF Goiano - Câmpus Rio Verde
 Matrículas nível médio/técnico: 2.885 (65,68%): 1.313 nos cursos na modalidade EaD (45,51%) +1.572 nos cursos presenciais (54,49%)
 Alunos evadidos: 814 (18,53%)

De 2011 para 2012, houve um aumento de 224,16% no número de alunos matriculados nos cursos técnicos de nível médio devido ao número de matrículas na modalidade EaD. Nos cursos de nível superior houve aumento de 4,09%, e nos cursos de pós-graduação uma diminuição de 53,41%.

Quadro 36 - Total de alunos matriculados em cursos regulares, presenciais e a Educação a Distância (EaD) –Câmpus Rio Verde em 2013

Cursos	Alunos matriculados	%	Transferidos	Evadidos e Desligados
Bacharelado	761	17,39	8	148
Superior de Tecnologia (1º sem.)	293	6,69	0	38
Especialização	34	0,78	0	9
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Mestrados e Doutorado)	118	2,70	0	7
Integrado – Proeja (1ºsem.)	162	3,70	0	137
Integrado – Proeja (2ºsem.)	-		-	-
Licenciatura	422	9,64	0	58
Técnico - Concomitância Externa/Subsequente (1ºsem.)	996	22,75	0	587
Técnico - Concomitância Externa/Subsequente (2ºsem.)	-		-	-
Técnico Subsequente - EaD	1591	36,35	-	-
TOTAL DE ALUNOS	4.377	100,00	8	984

Fonte: Pesquisa Institucional- IF Goiano-Câmpus Rio Verde e Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 Matrículas nível médio/técnico: 2.749 (62,81%):1.591 nos cursos na modalidade EaD (57,88%)+ 1.158 nos cursos presenciais (42,12%)
 Alunos evadidos: 984 (22,48%)

Assim como no Câmpus Ceres, os dados do Câmpus Rio Verde relativos a 2014 e 2015 estão apresentados a partir de duas fontes, a Pró-Reitoria de Ensino e a Pesquisa Institucional do *campus*. Pelos mesmos motivos já expostos decidiu-se considerar essa duplicidade na análise feita, ainda que em termos percentuais os valores não se mostrem muito diferentes. Dizendo de outra forma, mesmo que os números absolutos sejam diferentes, os percentuais que demonstram em que medida um curso ou um nível de ensino tem maior ou

menor número de matrículas não são tão distantes a ponto das conclusões serem contraditórias.

Quadro 37 - Total de alunos matriculados em cursos regulares, presenciais e na Educação a Distância (EaD) - Câmpus Rio Verde em 2014

Cursos	Alunos matriculados	%	Transferidos	Evadidos e Desligados
Bacharelado	833-Proen	22,66	14	226
	788-PI	23,38		
Superior de Tecnologia (1º sem.)	292-Proen	7,94	0	89
	273-PI	8,10		
Especialização	-	-	-	-
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Mestrados e Doutorado)	169-Proen	4,60	-	4
	140-PI	4,15		
Integrado – Proeja (1ºsem.)	118-Proen	3,21	-	63
	134-PI	3,98		
Integrado – Proeja (2ºsem.)	-	-	-	-
Licenciatura	393-Proen	10,69	5	188
	388-PI	11,51		
Técnico - Concomitância Externa/Subsequente (1º sem.)	1133-Proen	30,82	0	595
	910-PI	26,99		
Técnico- Concomitância Externa/Subsequente (2ºsem.)	-	-	-	-
Técnico Subsequente- EaD	738	20,08	-	Dados não fornecidos
		21,89		
TOTAL DE ALUNOS	3.676-Proen	100,00	19	1165
	3.371-PI	100,00		

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino do IF Goiano; Pesquisa Institucional e Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação - IF Goiano - Câmpus Rio Verde

Matrículas nível médio/técnico: Proen-1.989 (54,11%): 738 na modalidade EaD (37,10% do total de aluno dos cursos técnicos)+ 1251 nos cursos presenciais (62,90%)

- PI- 1782 (53,97%): 738 na modalidade EaD (41,41%do total de aluno dos cursos técnicos)+ 1044 nos cursos presenciais((58,59%)

Alunos evadidos: 1165 – Proen- 31,69%

- PI- 35,28%

Quadro 38 - Total de alunos matriculados em cursos regulares, presenciais e na Educação a Distância (EaD) - Câmpus Rio Verde em 2015

Cursos	Alunos matriculados	%	Transferidos	Evadidos e Desistentes
Bacharelado	923-Proen	18,30	3	37
	874-PI	19,38		
Superior de Tecnologia	294-Proen	5,83	-	6
	279-PI	6,19		
Especialização	-	-	-	
Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	255-Proen	5,06	-	3
	173-PI	3,83		
Integrado – Proeja (1ºsem.)	162-Proen	3,21	-	6
	101-PI	2,24		
Integrado–Proeja(2ºsem.)	-	-	-	34
Licenciatura	386-Proen	7,65	1	12
	376-PI	8,34		
Técnico- Concomitância Externa/Subsequente (1º sem.)	1174-Proen	23,27	-	189
	857-PI	19,00		
Técnico- Concomitância Externa/Subsequente (2º sem.)	-	-	-	199
Técnico Subsequente- EaD	1850	36,68	-	Dados não fornecidos
		41,02		
TOTAL DE ALUNOS	5.044	100,00	4	486
	4.510	100,00		

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino do IF Goiano, Pesquisa Institucional e Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação- IF Goiano - Câmpus Rio Verde

Matrículas nível médio/técnico:- Proen- 3.186 (63,16%): 1850 na modalidade EaD (58,07% do total de alunos dos cursos técnicos)+ 1336 nos cursos presenciais (41,93%)

- PI – 2.808 (62,26%): 1850 na modalidade EaD (65,88% do total de alunos dos cursos técnicos)+ 958 nos cursos presenciais (34,12%)

Alunos Evadidos: 486 – Proen- 9,63%

- PI- 10,78%

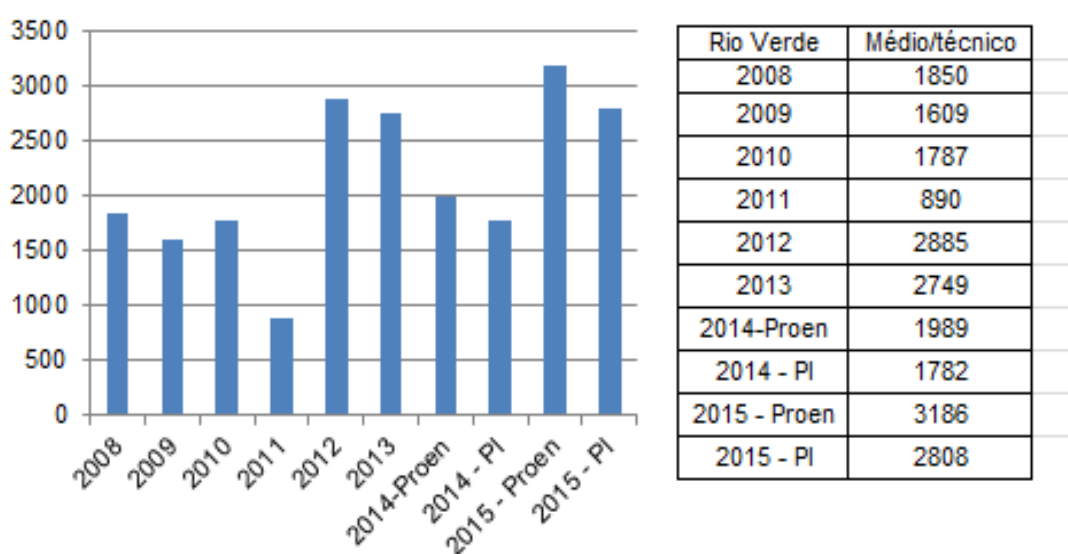
Conforme assinalado acima, nos anos de 2012 a 2015, últimos quatro anos do período estudado nesta pesquisa, os agentes, especialmente os gestores, desenvolveram a estratégia de

aumento do número de vagas no nível médio/técnico por meio da criação de cursos na modalidade Educação a Distância (EaD), o que não foi diferente no Câmpus Ceres, onde esse investimento também foi feito.

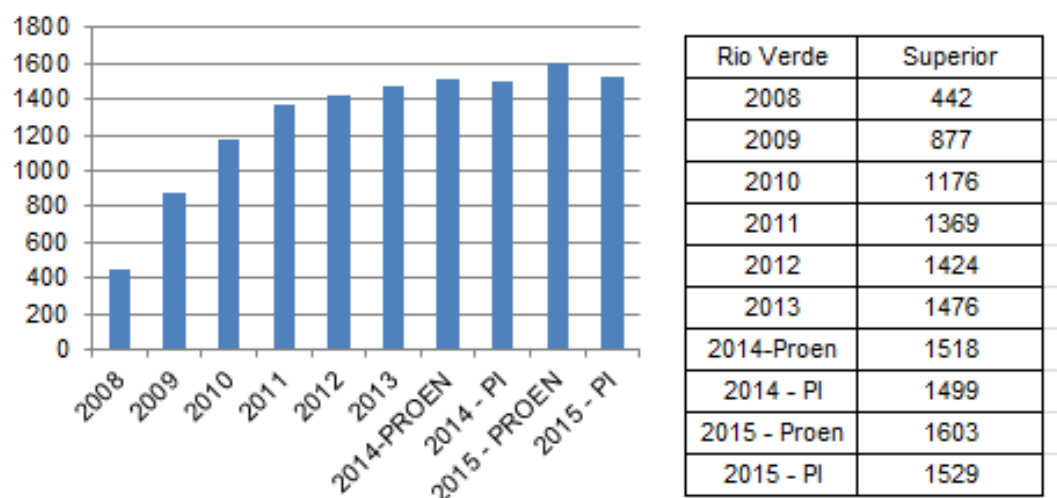
Segundo Bourdieu (2014), as estratégias são utilizadas pelos diferentes grupos sociais para manterem ou aumentarem seu capital social, cultural e simbólico dentro de um campo ou subcampo. O autor trata de diferentes tipos de estratégias: de fecundidade, sucessórias, educativas, profiláticas, econômicas, de investimento social, matrimoniais e ideológicas, todas com o objetivo de perpetuar os privilégios e o prestígio de determinada classe social ou fração de classe no campo social, econômico e cultural (BOURDIEU, 2014, p.129-130).

Nesse sentido, o IF Goiano, por meio das ações do grupo gestor central e em cada *campus*, ao implantar cursos técnicos a distância, utiliza estratégias de investimento social dentro do campo da EPT e com isso ganha reconhecimento e respeito, uma vez que, reafirma o compromisso da gestão com a manutenção dos cursos técnicos de nível médio e o atendimento à prescrição legal em termos percentuais. Fica evidente o caráter simbólico dessa medida, já que, em longo prazo, a evasão e as dificuldades enfrentadas nessa modalidade de ensino não comprovam no plano material o êxito dos cursos no subcampo.

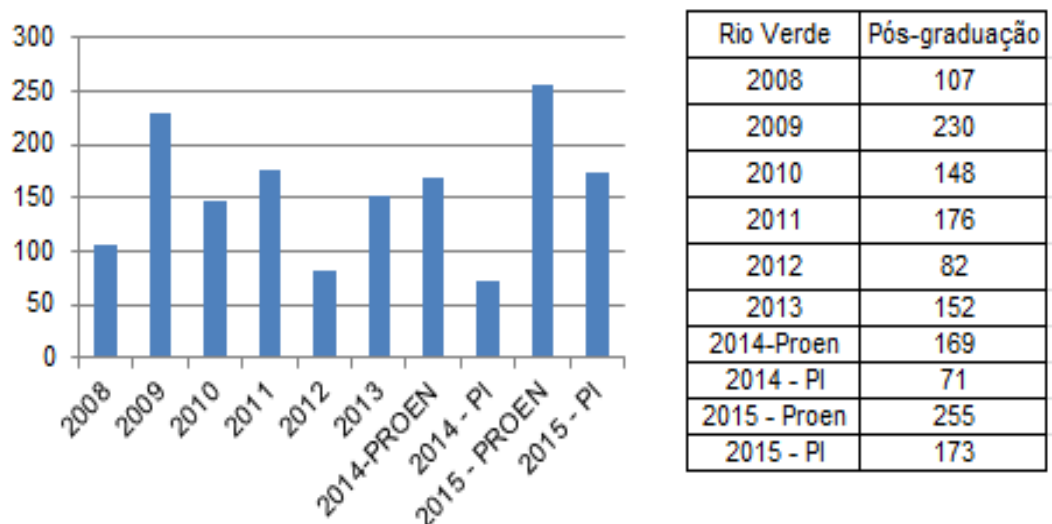
Gráfico 4 - Evolução do número de matrículas no nível médio/técnico - Câmpus Rio Verde



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Gráfico 5 - Evolução do número de matrículas no nível superior - Câmpus Rio Verde

Fonte:Elaboração da pesquisadora.

Gráfico 6 - Evolução do número de matrículas na pós-graduação - Câmpus Rio Verde

Fonte:Elaboração da pesquisadora.

Para melhor compreensão do subcampo nível superior, em expansão nos *campi* pesquisados, assim como foram apresentados para o Câmpus Ceres, os dados relativos à conclusão dos cursos superiores no Câmpus Rio Verde trazem no quadro abaixo os números referentes aos anos de 2011 a 2014, já que não foi possível levantar os dados desde a criação de cada curso superior, segundo a Secretaria dos Cursos Superiores, o sistema utilizado

atualmente não permite fazê-lo. Nesse sentido, vale ressaltar que alguns cursos superiores tiveram ingresso de turmas antes das datas que constam na coluna do ano de ingresso. Assim, o número de concluintes pode englobar alunos que ingressaram em turmas anteriores.

Quadro 39 - Número de alunos concluintes dos cursos superiores de 2011 a 2014 - Câmpus Rio Verde

Curso	Ano de ingresso	Ano de conclusão	Número de concluintes
Bacharelado em Zootecnia	2007	2011	11
	2008	2012	3
	2009	2013	15
	2010	2014	14
Licenciatura em Química	2009	2012	7
	2010	2013	6
	2011	2014	18
Licenciatura em Ciências Biológicas	2009	2012	2
	2010	2013	9
	2011	2014	20
Bacharelado em Agronomia	2008	2012	21
	2009	2013	30
Engenharia Ambiental e Sanitária - Bacharelado*	2011	2014	1
Engenharia de Alimentos - Bacharelado	2008	2012	13
	2009	2013	13
	2010	2014	23
Tecnologia em Produção de Grãos	2009	2011	1
	2010	2012	1
Tecnologia em Saneamento Ambiental	2011	2013	5
	2012	2014	2
Tecnologia em Agronegócio	2008	2011	14
	2009	2012	6
	2010	2013	19
	2011	2014	23

Fonte: Pesquisa institucional e Coordenação de Registros Escolares dos cursos superiores - Câmpus Rio Verde

Os dados do quadro acima demonstram que o número de alunos concluintes a cada ano é pequeno, levando-se em consideração o número de ingressantes, que varia de 40 a 50

alunos, dependendo do curso. Se compararmos esses números com os dados de alunos transferidos, evadidos e desligados demonstrados nos quadros anteriores, o percentual de concluintes fica explicado.

O curso de Engenharia Ambiental teve o ingresso da sua primeira turma em 2014 e tem duração mínima de 10 semestres, ou seja, 5 anos, por isso só consta a conclusão de um aluno em 2014, já que a conclusão da turma estava prevista para o final de 2015.

Para facilitar a compreensão da realidade nos dois *campi* e a análise comparativa que se segue, na tabela abaixo estão apresentados de maneira resumida os dados relativos ao número de matrículas em cada um, separados por nível de ensino em cada ano do período estudado.

Quadro 40 - Resumo do número de matrículas por nível e por *campus*

Anos	Níveis	Câmpus Ceres		CâmpusRioVerde	
2008	Médio/técnico	618	(100,00%)	1850	(78,92%)
	Superior	-	-	442	(18,86%)
	Pós-graduação	-	-	107	(4,56%)
2009	Médio/técnico	533	(93,02%)	1609	(59,24%)
	Superior	40	(6,98%)	877	(32,29%)
	Pós-graduação	-	-	230	(8,47%)
2010	Médio/técnico	618	(85,59%)	1787	(56,80%)
	Superior	104	(14,40%)	1176	(37,80%)
	Pós-graduação	-	-	148	(4,76%)
2011	Médio/técnico	669	(71,47%)	890	(36,55%)
	Superior	267	(28,53%)	1369	(56,22%)
	Pós-graduação	-	-	176	(7,23%)
2012	Médio/técnico	2935	(88,22%)	2885	(65,68%)
	Superior	392	(11,78%)	1425	(32,45%)
	Pós-graduação	-	-	82	(1,87%)
2013	Médio/técnico	3078	(85,50%)	2749	(62,81%)
	Superior	522	(14,50%)	1476	(33,72%)
	Pós-graduação	-	-	152	(3,47%)
	Médio/técnico Proen	2885	(84,31%)	1989	(54,11%)
	Médio/técnico SRE/PI	2956	(84,00%)	1782	(53,97%)
	Superior Proen	537	(15,69%)	1518	(41,29%)

2014	Superior SRE/PI	482	(13,70%)	1499	(43,88%)
	Pós-graduação Proen	-	-	169	(4,60%)
	Pós-graduação PI	-	-	71	(2,15%)
2015	Médio/técnico Proen	614	(51,17%)	3186	(63,16%)
	Médio/técnico SRE/PI	735	(56,19%)	2808	(62,26%)
	Superior Proen	567	(47,25%)	1603	(31,78%)
	Superior SRE/PI	554	(42,35%)	1529	(33,90%)
	Pós-graduação Proen	19	(1,58%)	255	(5,05%)
	Pós-graduação PI	-	(1,46%)	173	(3,83%)

Fonte: Elaboração da pesquisadora

A partir de uma análise comparativa desses dois *campi*, que neste estudo constituem o campo da EPT no IF Goiano, é possível afirmar que tem havido um esforço por parte dos agentes e das práticas desenvolvidas para ofertarem os diferentes níveis de ensino de maneira a atender às prescrições legais e às necessidades locais e regionais. No entanto, alguns aspectos podem ser destacados: há um crescimento do número de matrículas no subcampo nível superior e na pós-graduação *stricto sensu* em ambos os *campi*; no subcampo nível médio/técnico houve um decréscimo das matrículas em Rio Verde de 2010 para 2011, número que voltou a crescer em 2012 com as matrículas dos cursos técnicos na modalidade EaD; em Ceres, o nível médio/técnico teve um leve crescimento de 2010 para 2011 e depois praticamente ficou estabilizado em termos do número de alunos nos cursos presenciais; o número total deste nível só aumentou a partir de 2013 por causa dos alunos na modalidade EaD.

No subcampo nível superior em Rio Verde, apesar de nos primeiros anos de criação do Instituto ter havido um crescimento equilibrado dos bacharelados, licenciaturas e cursos de tecnologia, a partir de 2013 constata-se um aumento de número de matrículas nos bacharelados, diminuição nas licenciaturas e manutenção desse número nos tecnológicos. Em Ceres, o crescimento do número de alunos, tanto dos bacharelados quanto das licenciaturas, aconteceu de maneira equilibrada desde a criação do primeiro curso superior em 2009.

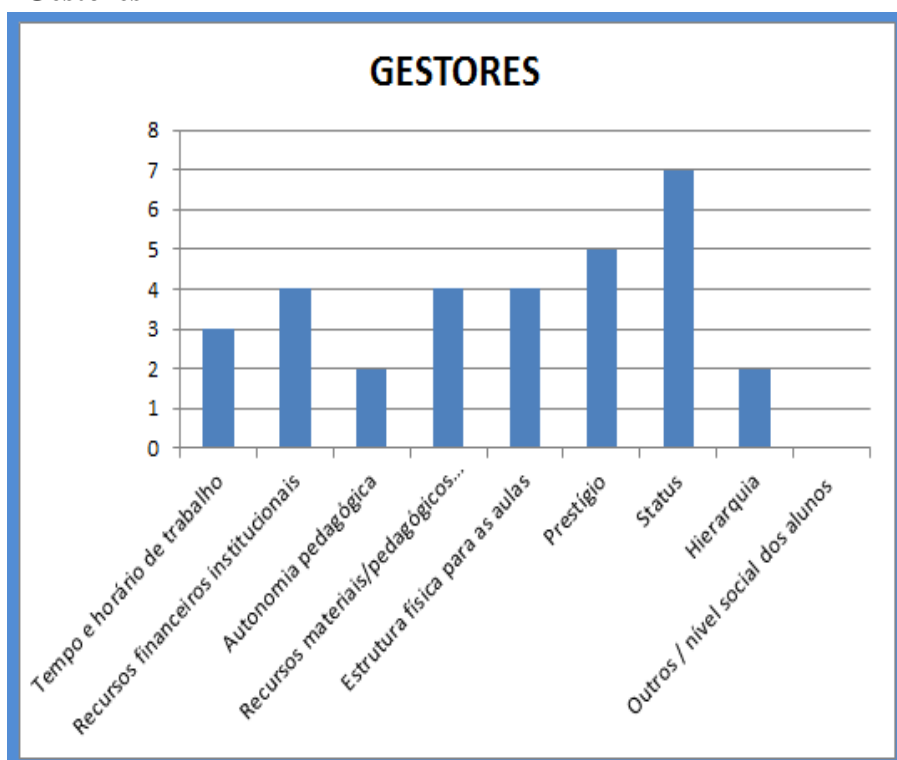
No subcampo nível médio/técnico, há no Câmpus Rio Verde uma certa regularidade na manutenção do número de matrículas, tanto para a modalidade Proeja quanto para os concomitantes/subsequentes, que só têm um aumento expressivo por causa dos cursos a distância. Nesse mesmo nível no Câmpus Ceres, houve um aumento das matrículas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, menos os da modalidade Proeja, que só experimentaram um leve crescimento de 2013 a 2014, mas mantiveram um baixo percentual em relação ao

total de matrículas no nível médio/técnico. Os cursos técnicos concomitantes/subsequentes presenciais tiveram uma diminuição gradativa no número de alunos, compensada pelas matrículas nos cursos a distância.

Na pós-graduação do Câmpus Rio Verde, houve uma retração na oferta de pós *lato sensu* e uma expansão da pós *stricto sensu*, com o aumento do número de cursos de mestrado e implantação do curso de doutorado. A convivência entre o subcampo/nível médio/técnico e o subcampo/nível superior, descrita nos dados numéricos relativos às matrículas, foi também investigada neste estudo por meio de entrevista realizada com os agentes, em que eles puderam assinalar os elementos que, em sua opinião, melhor caracterizam a disputa de poder entre os níveis de ensino.

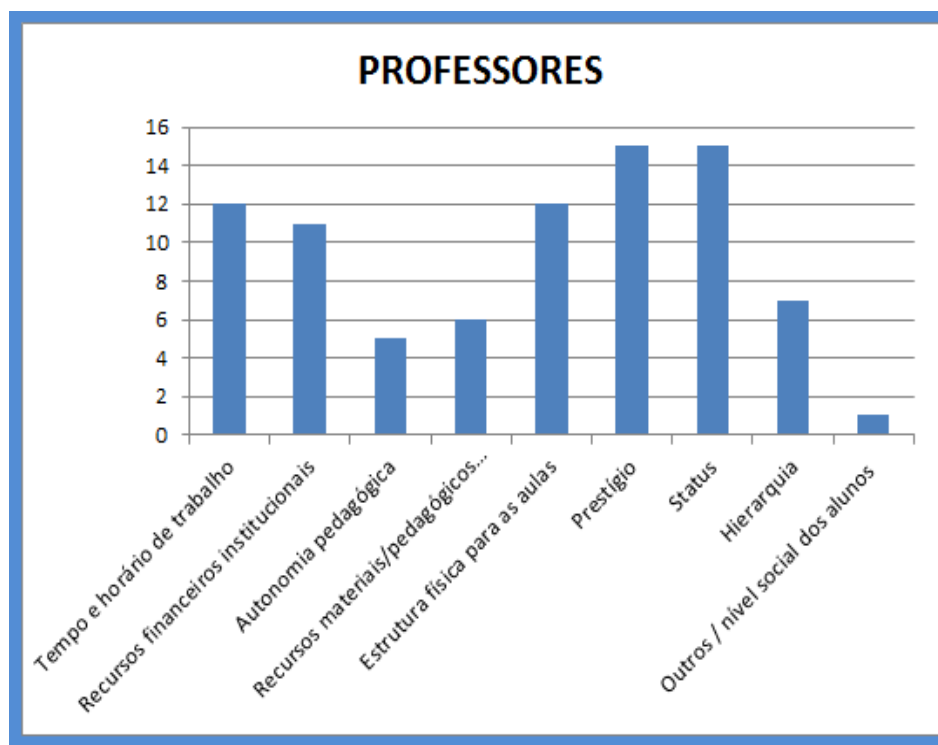
Nos gráficos abaixo, elencam-se quantas vezes cada elemento foi citado, o que expressa a relação de forças entre os subcampos e os objetos efetivamente disputados no campo da EPT no IF Goiano.

Gráfico 7 - Frequência de aparecimento dos elementos de disputa entre os subcampos - Gestores



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Gráfico 8 - Frequência de aparecimento dos elementos de disputa entre os subcampos-Professores



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Na visão dos agentes-gestores, o elemento *status* é o mais presente na disputa entre os subcampos nível médio-técnico e nível superior, seguido dos elementos prestígio e recursos financeiros institucionais, recursos materiais/pedagógicos e estrutura física para as aulas.

Para os agentes-professores, o prestígio e o *status* se destacam na relação de forças entre os subcampos, seguidos dos elementos tempo e horário de trabalho, estrutura física para as aulas e recursos financeiros institucionais.

As falas dos professores e gestores apresentam explicações que ajudam na compreensão dos itens assinalados. Por isso, a seguir são citados trechos que reforçam os dados numéricos e demonstram elementos que não ficam tão claros quando se considera somente a frequência de aparecimento de cada item.

Na análise do *status* e prestígio a que os agentes fazem referência, percebe-se que eles são mais bem explicados em alguns discursos que se seguem, como por exemplo na recusa dos professores em trabalhar com os cursos técnicos, o que denota a força do subcampo nível superior.

Acho que tem gente que pensa que o status é menor de trabalhar no técnico. Não é a minha opinião, mas eu vejo que tem muita gente que pensa assim, acho que é só. (P6)

Até visita técnica (ao referir-se a ser um elemento de disputa entre os níveis). Tem professor que dá aula no técnico e no superior e só viaja com o superior porque acha que o técnico é menor. Tempo e horário, parece que, por exemplo, quando vai ter algum evento parece que estão mais direcionados para ensino médio, mas recursos financeiros parecem que vêm mais para o curso superior. (P17)

Olha, eu falaria principalmente a respeito do prestígio. Prestígio não de fato da hierarquia aqui, mas o prestígio, porque fica parecendo que o aluno do médio-técnico, em especial Proeja, eles não são nada. Eles não são! Não é nem o nada! Eles não são! E a legislação é clara: 50% é do médio e técnico e nós estamos com menos de 50%. Então a legislação está sendo ignorada. Mas ela é ignorada porque as pessoas do médio técnico não têm conhecimento dela. Tenho uma ligeira impressão que a partir do momento que eles tomarem conhecimento é... pode reverter essa situação. Mesmo porque o prestígio do superior é em detrimento das faltas que causam lá no nível médio. (P15)

Eu não vejo essa disputa (...). Professores que querem dar aula no nível superior só querem fazer isso. Não querem trabalhar com outros... Me parece uma questão de prestígio e de status, mas às vezes eu acho que é uma questão de... acho que a própria formação dos docentes privilegia o ensino... Pode botar assim? Acho que privilegia o ensino superior porque diz que é superior por causa do status. (P20)

Prestígios? A graduação tem mais. E assim mesmo os institutos, eles terem sido idealizados, já estarem aí para oferecer 50 % das suas vagas para o ensino técnico. A dificuldade de a Reitoria manter isso nas comunidades, porque as unidades com a população circunvizinha, elas são atraídas para terem uma graduação, expressão mesmo, o prestígio da graduação é muito maior, o que é a questão do status. (G3)

Mas isso aqui em um momento já tivemos problemas muito sérios, de alguns professores que não queriam dar aulas no técnico. E a justificativa dele era até do ponto de vista dele tinha até coerência, pois ele dizia que a União tinha investido muito nele até fazer dele um doutor e ele teria que dar aula para no mínimo graduação e curso de pós-graduação. E a gente dizia para ele que é uma escola técnica, um público-alvo técnico de que a gente prezava muito pelo curso técnico, que é muito bom e é básico para os outros. Então a gente tem o pessoal, principalmente doutores, infelizmente, que não gostam muito de dar aula para o técnico e pior ainda para o Proeja. (...) Então, na minha concepção o mais grave é a questão do status... (G6)

E hoje a gente verifica um grande problema assim: os professores são contratados, mas preferem dar aula nos cursos superiores da sua própria formação.. Então acaba aqui acontecendo tudo por causa dos ensinos superiores, inclusive mestrado e doutorado, e aí os professores dão essa preferência. A gente sente muito intenso nos cursos superiores, a gente sente que os professores levam mais a sério; nos cursos técnicos vale tudo, né? Às vezes uma aula não foi muito boa, talvez pela ausência de outros cursos.

Talvez seja mais fácil faltar outros cursos que faltar no curso superior, então a gente vê mais isso e na própria concepção do Instituto, a gente vê isso, né, no curso superior, aquilo que está sendo feito, mas no curso técnico a gente nem percebe a mesma empolgação. (P7)

A recusa que leva os professores a atuarem muito mais no nível superior sob a justificativa de possuírem maior qualificação proporciona a contratação de professores temporários para os cursos técnicos, o que aponta para uma das questões que podem pesar no processo ensino-aprendizagem e ser um dos fatores que levam à evasão. Apesar de terem conhecimento de que devem atuar nos dois níveis, conforme o concurso público que fazem, essa recusa é claramente uma opção que expressa a valorização muito mais do ensino superior do que do nível médio/técnico. Como ficou evidenciado nos quadros apresentados neste capítulo, o aumento gradativo do número de alunos dos cursos superiores e a diminuição do número de alunos dos cursos técnicos, principalmente nos presenciais, podem ser causa e, ao mesmo tempo, consequência da postura dos docentes. O capital científico e social acumulado por eles por meio da qualificação e experiência acaba por se tornar um investimento que os permite fazer determinadas escolhas no campo da EPT e estabelecer uma lógica que pode gerar aumento ou diminuição da oferta de determinados cursos e a evasão ou retenção a médio e longo prazo, o que caracteriza a violência simbólica, mais uma vez.

Outra explicação evocada nos depoimentos e que fundamenta o entendimento da escolha do *status* como elemento mais importante na disputa entre os níveis de ensino é a valorização da pós-graduação, em detrimento dos cursos técnicos e dos cursos superiores. Essa valorização é expressa no aumento do número de matrículas, no nível elevado de qualificação dos professores que se materializa na vontade de desenvolver pesquisa, além das condições de trabalho diferenciadas para quem atua nos cursos de pós. Aqui também se encontra uma força prevalente que conforma novos *habitus* e formata o campo da EPT no IF Goiano e os subcampos/níveis de ensino.

Na verdade, eu acho que está faltando muita organização da administração pra atender tanto técnico quanto graduação. O que está tendo mais atendimentos e mais direcionamento de trabalho é a pós-graduação. Isso já vem de algum tempo, né, pelo menos de quatro anos atrás, o ensino tanto no médio quanto no superior tá meio que deixando a desejar, principalmente até falta de uma política específica, até mesmo da diretoria, que precisa trabalhar mais seriamente, né, para resolver os problemas... E não está tendo uma política assim, né... Entre os dois, eu acredito que estamos na mesma situação ruim, tanto o técnico quanto a graduação. (P6)

Não. Não vejo problema aqui não. Recursos financeiros e institucionais, eu vejo pelo seguinte: do técnico para a pós-graduação; não do nível superior, porque nenhum dos dois... porque a gente não tem recurso da instituição para investir nem no técnico nem na graduação. Porque a gente que tá no

mestrado, a gente aprova projeto, tem que ter recurso... Então a pós está anos-luz na frente e acaba que dá suporte para as aulas práticas da graduação e do...Mas aqui é só entre superior e médio. Então... (P10)

Prestígio tem, infelizmente tem, status, dar aula na pós-graduação... (G8)

Eu, por exemplo, com a visão que eu tenho, com conhecimento que eu tenho, se eu fosse coordenador de um curso técnico ou de um curso de graduação, eu iria procurar colar naqueles professores que atuam na pós-graduação. Porque eu sei que meu curso de graduação ia ter uma nota melhor quando a Capes viesse, a Capes não, o MEC. Está certa sua suposição aqui, que recursos financeiros pode ser um dos fatores. Eu destacaria tempo e recursos financeiros, embora o recurso financeiro ao contrário, mas como nem os professores, [nem] os diretores de pesquisa conseguem eficientemente mostrar que eles estão é trazendo mais recursos financeiros para instituição, aqueles professores que não estão totalmente ligados imaginam que os recursos financeiros vão indo tudo pra pós-graduação. (...) Estrutura física para as aulas, isso realmente a pós- graduação tem uma estrutura melhor para as aulas. Mas ela traz aquela estrutura e aquela estrutura física que tem pra pós-graduação não pode ficar exclusiva para pós-graduação. Então às vezes acontece isso, esse conflito aqui, porque já entra outra questão de relacionamento. Muita das vezes você tem três, quatro, cinco professores que ministram aulas das mesmas disciplinas, mas só um, dois conseguiu montar a estrutura daquele laboratório, mas aqui entra mais como um problema de gestão, infelizmente.(G4)

É... Isso complica porque não adianta a gente só tentar focar só na pós-graduação. Então você gasta muito tempo, né?Tendo que publicar, tendo que fazer pesquisa e acaba que não te sobra tempo para preparar uma aula melhor para a graduação, muito menos para o técnico, que é a mesma matéria, mas que você tem que falar de outra forma de outra maneira...-você gasta muito mais tempo para explicar e mesmo assim os alunos não entendem... Então eu acho que as prioridades são um pouco perdidas; não que não tenha solução, mas eu acho que estão um pouco perdidas. (P11)

Juntamente com o *status* e o *prestígio*, em terceiro lugar aparece o elemento estrutura física para as aulas, que se manifesta nas condições de trabalho dos agentes-professores. Há, segundo os depoimentos a seguir, diferenças nas práticas docentes do nível médio/técnico e do nível superior, o que pode se traduzir na qualidade do ensino ofertado em cada subcampo.

Sim, se eu compreendi direito, o pessoal do nível técnico, tem duas horas que não são suficientes para trabalhar a prática. No ensino superior tudo bem, são três horas. Para eu conseguir trabalhar a prática teria que ter mais horas, trocar a carga horária com colegas para conseguir adequar Superior eu consigo, mas preciso adequar, então o tempo é realmente importante. Eu vou também apresentar um vídeo, mas quero que eles trabalhem o tempo para uma turma. Eu consigo trabalhar o horário de trabalho, mas o outro eu não consigo. Estrutura física para as aulas? Sim. Penso em recursos para dar uma aula melhor. Quando você precisa levar um notebook, uma extensão, um som, porque isso não tem disponível lá. Tanto para uma aula como para outra, aí complica. Sim, vejo que existe, há pessoas que têm preferências, mas para mim não, gosto de trabalhar tanto

em um nível como em outro. Para alguns colegas há preferências em trabalhar com o médio técnico. Tem até em relação a trabalhar com pesquisa. No meu caso para os dois, no meu trabalho para os dois, mas às vezes por falta de interesse do ensino técnico, pelo volume de disciplinas. (P18)

Recursos materiais pedagógicos disponíveis é a mesma coisa, você poderia investir mais em um ou outro nível, se só tivesse um. Agora, como são dois, vocês acaba tendo que competir, sim. [Então tem?-perguntei]. Sim, nesse aqui eu acho que tem sim. Estrutura física para as aulas? Como os institutos são muito recentes, estão muito longe ainda de uma estrutura ideal. Na verdade não é que um compete com o outro, acho que os dois estão competindo com o tempo, não deu tempo ainda de estruturar, mas não falta pra um ou pra outro. Falta para os dois! (G3)

Na concorrência expressa na fala do agente-gestor, a estrutura física ainda apresenta falhas, que ficam exemplificadas no que expressa o agente-professor, quando cita a falta de recursos pedagógicos e de carga horária para desenvolver atividades práticas. Apesar de declarar que não possui preferência por um nível ou outro, esse agente levanta as dificuldades materiais para atuar no nível médio/técnico, além de ressaltar a falta de interesse dos alunos desses cursos por causa do volume das disciplinas. Esses são, neste caso, os elementos de disputa presentes no campo que estabelecem a relação de forças entre os níveis de ensino. O poder simbólico é aqui percebido, velado porque não reconhecido, mas presente no discurso.

Como mais um dos elementos de distinção entre os níveis de ensino, foi destacada a diferença entre o nível socioeconômico dos alunos. Apesar de ter sido um elemento levantado somente por um agente-professor, merece realce por colaborar com a reflexão em torno da hipótese levantada no primeiro capítulo deste estudo, de que os alunos de menor renda estariam mais presentes nos cursos técnicos e de que os cursos superiores, mesmo nos institutos federais, tendem a atender a uma parcela da população de maior nível socioeconômico, o que favorece a discussão em torno do papel dessas instituições na conjuntura socioeconômica, política e cultural do Brasil.

É... parece que eles têm uma diferença muito grande de...O pessoal do curso técnico tem um nível social muito mais baixo do que os da graduação. É, a gente tem... Eu tenho muita dificuldade de dar aula no curso técnico, até mesmo por causa desse nível social. Qualquer coisa que você fala, eles acham que você está ofendendo eles...- que você está ofendendo os alunos.Então assim, eles vêm e a gente nunca imagina se na família o pai e a mãe estão brigando [...] E a menina desabou a chorar e eu falei assim: por que que você está chorando? [...]Eu estou com fome... Eu falei não, eu falei assim: quer uma bolacha? Eu tenho um café... E assim eu falei: gente, será que tá passando fome em casa, porque chega para estudar e está com fome e não tem dinheiro para lanchar? E normalmente isso não acontece na graduação.(P11)

Há, na fala do professor, uma expressão de dificuldade em lidar com a classe socioeconômica atendida no curso técnico, o que acaba por se traduzir numa recusa a lidar com esse nível de ensino e denotar uma preferência pelos alunos atendidos no nível superior, por causa da identificação com a cultura deles. Fica evidente, nesse depoimento, que há classes sociais diferentes sendo atendidas nos dois níveis de ensino/subcampos estudados, há uma mudança de perfil social e cultural do público. O capital social, econômico e cultural trazido pelos alunos varia, o que acaba por influenciar a prática do professor.

Bourdieu (2014, p.209) afirma que a escola reproduz e legitima a sociedade e o faz de maneira específica, por meio das formas escolares de classificação, as quais “[...] são transmitidas, em essência, na e pela prática, fora de toda intenção propriamente pedagógica.” O autor continua:

Essas formas de pensamento, de expressão e de apreciação devem sua lógica específica ao fato de que, produzidas e reproduzidas pelo sistema escolar, são o produto da transformação que a lógica específica do campo universitário impõe às formas que organizam o pensamento e a expressão da classe dominante (BOURDIEU, 2014, p.209).

Para o professor entrevistado torna-se difícil lidar com a realidade precária da vida dos alunos e, em especial, com o não atendimento às necessidades básicas, sejam elas físicas ou psicológicas, que afetam a vida do estudante no seu percurso escolar. Assim, o professor tende a classificar o aluno social, cultural e, por conseguinte, pedagogicamente na direção do que Bourdieu (2014) chama de “hexis corporal”, que neste caso não é a postura corporal⁵⁴, mas o estado de fome desse aluno. Afirma o autor:

O hexis corporal é o suporte principal de um julgamento de classe que se ignora como tal: tudo se passa como se a instituição concreta das propriedades do corpo percebidas e designadas como propriedades da pessoa estivessem no princípio de uma apreensão e de uma apreciação globais das qualidades intelectuais e morais (BOURDIEU, 2014, p.214).

Normalmente os professores, especialmente os que não passaram pelos cursos de licenciatura, não estão preparados para enfrentar desafios como este, pois estão muito mais habituados a uma realidade institucional e acadêmica privilegiada, em que não se suporia a presença desses sujeitos de direito, como outros quaisquer.

⁵⁴ Bourdieu (2014) apresenta esse conceito ao se referir ao juízo professoral feito aos alunos a partir de fichas de avaliação onde havia a foto de cada estudante como forma de identificação. Elas acabavam por se tornar mais um elemento no processo de julgamento.

Além de todos os elementos elencados acima, a mudança da cultura institucional é evocada, na fala que se segue, no processo de transformação do Instituto, ou seja, na incorporação de elementos novos em um lócus social onde os antigos ainda sobrevivem. Neste caso, ao falar dos elementos presentes na disputa entre os níveis de ensino, o gestor cita a mudança de carreira dos professores e defende a constituição de novos *habitus* na prática docente, principalmente quando se refere à carga horária que pode diminuir com a chegada da pós-graduação. A defesa desse argumento é validada somente para os docentes que têm a possibilidade de atuar no nível superior e na pós-graduação, já que nesses níveis têm mais chances de desenvolver projetos de pesquisa e extensão, discussão já feita anteriormente neste trabalho.

Consigo tem muitos, tem muitos. Eu estudo muito isso. Antes da gente começar a responder os itens que você mencionou o que acontece, a primeira coisa precisamos ressaltar, é preciso, precisamos ter paciência porque cultura gasta muito tempo; pra mudar cultura são anos. E a nossa instituição, nós, as pessoas mais antigas dessas instituições, não é que elas estão erradas, muitas delas foram contratadas para trabalhar no ensino técnico. E aí elas conviveram com pessoas, os professores, técnicos administrativos mais antigos que vêm com essa cultura e aí depois nós mudamos o nosso nível. Aí todos os professores mais antigos assinamos termo que estava mudando, passaram por EBTT e tal, mas assim na cabeça não acompanha, é lento. Então começa pela visão dos gestores. Sem dúvida, tempo e horário de trabalho pode ser um dos fatores que acirra essa concorrência, mas eu não acho que é o principal. Quanto mais você verticaliza, menos é a carga de aula em termos de disciplinas. Você tem um curso de mestrado, você tem pouquíssimas disciplinas. (G4)

Com os relatos acima, fica evidente que as disputas de poder entre os níveis de ensino configuram o campo da educação profissional no IF Goiano, ao mesmo tempo que conformam novos *habitus* dos agentes - professores e gestores, que buscam organizar e defender suas ideias e seu posicionamento nesse espaço social. A organização do espaço se dá, por um lado, pela denúncia das dualidades existentes que desafiam a convivência dos subcampos/níveis de ensino e, por outro, pela tentativa de reconhecimento da importância da convivência entre eles, o que é alcançado com a verticalização, que, apesar de controversa, torna-se o mote de valorização e identidade dos Institutos Federais.

No próximo capítulo continuarão a ser mapeados o campo e os subcampos segundo as forças representadas nos discursos dos agentes entrevistados, agrupados a partir das categorias que expressam os acordos e símbolos de integração, assim como as contradições que se firmam no campo social estudado.

CAPÍTULO 4- OS SENTIDOS NO CAMPO IF GOIANO: SÍMBOLOS DE INTEGRAÇÃO E CONTRADIÇÕES

Eu acho que eu trabalho em dois lugares diferentes. [...]São duas escolas. (P22)

A criação do Instituto Federal Goiano como “instituição pluricurricular e multicampi” oficializou a convivência entre os diferentes níveis de ensino em um mesmo espaço, o que permite que sobre essa convivência sejam formulados, pelos agentes, sentidos de um novo campo social, educacional e científico.

Neste capítulo apresentamos, então, os sentidos partilhados pelos agentes que fazem parte do campo social IF Goiano- Câmpus Ceres e Câmpus Rio Verde. Segundo Bourdieu (2003), “aquilo com que se defronta no campo são construções sociais concorrentes, são representações”. Para o autor, um lugar social só pode ser compreendido pelo entendimento das suas estruturas sociais, mas também pela decifração de suas estruturas simbólicas traduzidas nos *habitus* e também nos discursos dos agentes.

Segundo Domingos Sobrinho (2014, p.7),

As experiências acumuladas ao longo da trajetória de um grupo produzem os esquemas de percepção, pensamento e ação que guiam os indivíduos assegurando-lhes a conformidade e constância de certas práticas através dos tempos. Entre pessoas do mesmo grupo, exemplifica Bourdieu, dotadas do mesmo *habitus*, portanto espontaneamente orquestradas, *tout va sans dire*⁵⁵, mesmos os conflitos (BOURDIEU, 1986). Dito de outra maneira, as condições sociais de existência são interiorizadas sob a forma de princípios inconscientes de ação e reflexão, esquemas de percepção e entendimento, ou seja, sob a forma de estruturas da subjetividade.

A estruturação do *habitus* produz, portanto, as percepções, representações, opiniões, crenças, posturas, gestos e uma série de produções simbólicas que fazem a articulação dialética entre o ator social e a estrutura social, o campo social onde as práticas são desenvolvidas.

A caracterização dos *habitus* dos agentes no capítulo anterior contribui para a recuperação da dimensão individual e simbólica dos fenômenos e do campo social, o que será mais bem entendido ao longo deste capítulo que resgata esses *habitus* e os discursos subjacentes a eles.

É nessa perspectiva que serão analisados os sentidos atribuídos pelos agentes entrevistados ao campo IF Goiano, considerando os *habitus* estruturados que se manifestam

⁵⁵ Tudo flui sem obstáculos – tradução do autor.

nos símbolos de integração social e nas contradições que refletem as relações de forças, os conflitos de poder, assim como os objetos de disputa que também são acordados entre eles.

Nesse sentido, procurou-se organizar as entrevistas agrupando as respostas por meio de categorias que expressam o que os docentes e gestores pensam, sentem, discutem, enfim, representam acerca do e no campo social estudado, principalmente no que diz respeito à convivência entre os subcampos nível médio/técnico e nível superior.

Os símbolos de integração social expressam os acordos e desacordos (presentes no campo IF Goiano) que, segundo Bourdieu (2007), são as crenças que sustentam o campo e fazem com que os agentes se agrupem em torno delas e assim disputem o jogo segundo suas posições e estratégias para mantê-las ou não.

A verticalização ou interação entre os níveis de ensino, finalidade das instituições na Lei 11.892/2008, de criação dos Institutos Federais, vai se afirmando como um desses símbolos, permitindo que em torno dele um sentido seja elaborado: “ III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008, Seção II).

Essa finalidade se apresenta no discurso dos agentes-professores e gestores, como se segue, demonstrando que nesse aspecto a lei tem tido o efeito de formatar os discursos, ainda que na prática isto não esteja se efetivando.

Concorre com outra? Ou seja, interage com outra de forma negativa? Não. Elas interagem. Para mim, no meu ponto de vista, de forma positiva. De forma positiva. Porque, à medida que você vê algo novo, é um conhecimento novo e quando a gente aprofunda em alguma coisa, né, igual, por exemplo, a gente está melhorando lá na parte de campo, a parte técnica, né, é mais fácil da gente entender. Então algo novo que vai pra lá na parte de graduação ou pós-graduação, ela também é concebível para o aluno. [...]. Já vi aqui, que talvez seja isso que interage de forma negativa, é que tem professor como profissional numa graduação superior que não quer conceber mais, não quer aceitar o nível técnico, porque ele acha que vai abaixar o nível.[...] Normalmente, hoje, pesa muito é currículo e trabalho publicado, certo? Mas às vezes noto isso aí, porque a oportunidade que você tem assim de crescer no seu currículo é um pouquinho mais difícil do que quando você pega uma turma de um nível melhor e automaticamente o nível melhora. Você vai junto, entendeu? O seu nível automaticamente vai subir, tá certo? Há isso aí e precisa mudar, porque na verdade esse que tá vindo de cima, esse material que está sendo desenvolvido, é interessante pra quem está no curso técnico. Já vi com alunos aqui um animal com uma fístula, aqui no rúmen, aluno do técnico. Então aquilo lá é do curso superior, então o aluno pergunta o que é aquilo lá na barriga do boi? Aquilo é uma variação de digestibilidade do curso superior. Então ele já vai vendo aquilo e vai concebendo também os fatos, né, porque já vê um nível pouquinho maior, vai concebendo isso aí. (P5)

Eu vejo que naturalmente nós seres humanos trabalhamos com dualidades certo/errado, feio/bonito e acaba que o ensino médio e a graduação em algum momento ele é interpretado por nós também como uma dualidade, então eu vejo isso como algo natural e como natural de forma natural, só que com limites e com direcionamento. Eles precisam ser tratados e atentados para que um não sobreponha o outro. Eu gosto muito particularmente dessa porcentagem definida e acho que é até ideal para os institutos, então essa dualidade ela vai ser minimizada acirrada dependendo muito de qual forma está sendo tratada pelos gestores. Agora, mas isso também não é uma unanimidade. Dentre o Instituto Federal, mesmo nós temos 12 unidades. Dessas, por lei, 4 não podem trabalhar graduação, que são os câmpus avançados. Recebemos muita pressão da graduação. E assim algumas pressões inclusive por mais demandas políticas do que por estudos e demandas sociais, algum estudo que comprovasse isso, tal é o status que a graduação, ela acaba incorporando às nossas unidades. (G3)

Eu acho que, pela menor quantidade de oferta, acaba que a pós-graduação ela tem muito mais recurso pra você adquirir equipamentos construir, tem fontes carimbadas pra isso, [...] vários editais. Do CNPq ligados ao Ministério da Ciência e Tecnologia, vários editais da Fapeg, Estado de Goiás. Então os laboratórios que estão subordinados, coordenados pelos professores que atuam na pós-graduação, mestrado e doutorado são laboratórios que têm muito mais equipamento. Nós temos no IF Goiano equipamentos que não tem talvez nenhum no Centro Oeste do Brasil, nós temos em alguns Laboratórios do IF Goiano. E esses laboratórios, quase na sua totalidade, eles dão base em algum momento, em algumas disciplinas, para alunos dos cursos técnicos. (G4)

Eu acredito que a mistura seja produtiva quando se estabelece momentos de diálogos. Como por exemplo, o dia de campo. Eu acho que aqui para o menino, a mentalidade, a mentalidade, por exemplo... Então eu acho interessante essa vivência científica, não sei o quê eu acho que por causa do superior aqui ela vai levando a reboque o médio. Então o menino que chega à universidade, ele já tem pensamento científico, ele já tem essa coisa da pesquisa e isso há um relato dos meninos que saem daqui que quando chegam, falam: “Nossa o menino não sabe nem o que é bolsa!” E os nossos quando chegam falam... eu acho que isso é fruto de encontro entre os dois. (P20)

A visão da integração, da verticalização porque esse conceito da verticalização é novo pra todo mundo, novo assim, desde que criou o Instituto, mas ele tem se consolidado, então eles enxergam como o eixo, você começa com a base do técnico, da graduação, e todo mundo o seu sonho de consumo é chegar na pós. E hoje, do cinco campus mais antigos, quatro já tem. Iporá já deve estar conseguindo pro ano que vem já. Então, nesse sentido acho que há mais encontros. (G8)

Como no campo social se processa um jogo de poder em que as posições dos agentes são determinantes para a conquista ou manutenção de capital social, cultural e simbólico, os discursos, ao mesmo tempo que expressam consensos que permitem a leitura da realidade, também deixam claras as contradições subjacentes a eles, reafirmando o caráter das disputas estabelecidas.

Dessa forma, o discurso dos agentes-gestores aponta a verticalização como algo que pode unir os níveis de ensino dentro do Instituto, superando a dualidade iminente, e como vantagem, pela possibilidade de levantamento de recursos para aquisição de materiais pela pós-graduação e que também serão utilizados pelos cursos técnicos e de graduação. Mesmo assim, um dos agentes destacou o *status* social dos cursos superiores, o que acaba reverberando nos *campi* do IF Goiano.

Dos agentes-professores que citaram essa questão, um destacou a verticalização como um caminho de articulação entre os níveis de ensino por meio do aprofundamento dos conteúdos em nível superior e pós, o que pode ser importante para o nível médio/técnico, mas também reconheceu que há uma “concorrência negativa” entre os níveis, materializada nos professores doutores que não querem ministrar aulas no nível médio/técnico. Além deste, outro professor entrevistado deu o exemplo de uma atividade que pode favorecer a articulação entre os níveis, o “dia de campo”, mas destacou que é preciso haver diálogo para que essas práticas se efetivem.

Por ser uma das finalidades dos institutos federais, apesar de pouco citada, principalmente no discurso dos docentes, a verticalização é fato no campo da EPT da rede federal, por força da legislação, e começa a se tornar efetivada quando as possibilidades de interação entre os níveis se estabelecem. Não basta que haja oferta de vários níveis de ensino, concomitantemente, de cursos diferenciados dentro de cada nível e que, contemplem várias áreas do conhecimento, porque ainda assim o poder simbólico pode continuar sendo exercido devido às forças concorrentes entre eles. É preciso abrir brechas, caminhos para que a verticalização deixe de ser uma ideia que está somente no papel e se materialize gradativamente no atendimento aos Arranjos Produtivos Locais e regionais nos cursos ofertados, nas vagas abertas, nos programas de pesquisa e extensão, na alocação de recursos, nos concursos para docentes e técnico-administrativos, entre outros.

A articulação entre os subcampos/níveis de ensino é uma das maneiras de viabilizar a verticalização, de acordo com os agentes do campo. Nesse sentido, torna-se um símbolo de integração em torno do qual as opiniões se dividem, porque uns concebem a possibilidade de articulação entre os níveis e outros não, o que estabelece a contradição. A seguir, os depoimentos que demonstram esses sentidos:

São muito diferentes. No nível técnico há uma necessidade de envolver mais os alunos e nisso a gente precisa muito de aulas práticas. Então tem que casar as atividades teóricas com as atividades práticas para que o aluno tenha, se sinta, sinta-se envolvido no processo. Nas disciplinas dos cursos de graduação, primeiro, a quantidade de aulas práticas é inferior [...].Nos

cursos de graduação nós focamos mais no conhecimento, a ciência, o porquê. (P1)

Com certa dificuldade, pois muitas das vezes saímos de uma turma de nível médio trabalhando o mesmo conteúdo e imediatamente entramos em uma turma de curso superior.(P2)

Ocorre uma dificuldade nessa articulação, principalmente quando é ministrada a mesma disciplina nos dois níveis. (P3)

Eu não entendi, como articular?(Explico) Você fala a parte prática do ensino? Faço diferente né, pra eles. Ensino médio: trabalho com atividades, não estou trabalhando prática porque não tem como, o setor não está permitindo. Com eles eu trabalho mais isso, certo? Trabalho mais em cima do processamento em si, da transformação da matéria-prima em alimentos do que relação à ciência mesmo, dos alimentos. Já o curso superior: vou falar basicamente da agronomia, porque [há]o contato com a Biologia.(P4)

Entre um nível e outro? É, a gente procura dentro do nível técnico ter uma mensagem concebível para aqueles alunos. No nível superior, como é o nível mais alto, a gente já tem o nível um pouco mais alto, porque eles já têm uma concepção maior, eles estão mais preparados, né? Então a gente faz essa distinção, sabe, dando oportunidade para aqueles alunos que estão lá, né, um palavreado mais desenvolvido que eles têm capacidade de desenvolver. (P5)

O que eu acho que mais se diferencia entre nível técnico e superior é que no superior as atividades que eu deixo para os alunos são mais separadas; eu deixo eles trabalharem mais sozinhos, inclusive para terem um pouco mais de visão, porque é uma visão um pouco mais aberta. Agora, para o nível técnico costumo ficar mais próximo deles nos momentos que eles precisam mais desse apoio. Aí agora em termos do que eu faço mais parecido é principalmente o nível de cobrança desses conhecimentos, desse empenho deles, que passo para eles, é o mesmo nível de cobrança, não tem diferença.(P6)

Você fala no modo de aula? Na metodologia? No nível técnico, eu trabalho de forma... os alunos são menos, por rter um nível de formação básica, eles ainda não estão preparados para certos procedimentos que você adota como professor. No superior, você passa um trabalho e deixa o aluno fazer. No técnico você tem que acompanhar, mesmo em sala de aula. (P8)

No técnico sou mais ampla, entender o geral para a prática do manejo. No superior já é mais básica e aprofundada, entendimento melhor do animal. (P13)

Bom, a prática é totalmente diferente. No curso técnico tenho oportunidade de abordar assuntos que permitem mais abordar a experiência que a parte prática, a gente faz visita em algumas empresas que cedem espaço e há uma interação nesses ambientes junto com os alunos. No curso superior, pela disciplina que atualmente eu leciono é muito difícil, pois ela é muito empírica, é muito teórica [...], então é uma coisa assim que gasta muito tempo com os alunos contando casos práticos, porém os alunos têm certa dificuldade em entender a globalização, embora a gente conviva o tempo inteiro com essa parte da globalização.Então é um pouco difícil da gente

mostrar essa prática, até mesmo porque os alunos todos trabalham e à noite, né, são períodos noturnos. (P15)

A diferenciação se dá pela abordagem dos conteúdos.(P18)

É muito mais difícil dar uma aula no nível médio/técnico do que no superior. [...]. Então é muito mais difícil, eu considero, mais ter que dar uma aula no nível técnico do que no superior.Por isso, por a gente ter que voltar às vezes no básico que a gente nem tem mais tanta prática pra falar, pra poder ensinar mesmo... esses alunos do técnico.(P19)

Eu acho que a minha prática do técnico é melhor que a do superior, os meninos do técnico são mais abertos e mais interessados.Então até a minha motivação para aula é outra. Ainda não, do técnico não. (referindo-se a conseguir articular)Mas assim, o que eu fiz é articular do superior com superior.Integrar, tipo, disciplina de extensão rural do nono período com menino do primeiro, isso eu articulo. Mas é porque isso eu faço muito com os colegas também e articula sim, mas eu ainda não consegui... eu acho que ainda não tenho confiança dos meninos do superior,fazer um trabalho com o técnico.Por isso que eu acho que não tenho feito isso ainda.(P22)

A articulação não é tão simples, acaba confundindo um pouco, mas é possível. Acho que na preparação do plano e desde os objetivos que a gente se propõe. O objetivo que você tem no ensino técnico é diferente dos objetivos que você tem no superior. Mas é possível articular. No nível técnico percebe-se uma imaturidade do aluno no que se refere ao conteúdo e sua importância em sua vida, isto é, para que tem que estudar isso. Então procuro responder essa pergunta. Então, isso é o que tento fazer com o pessoal do nível técnico, trabalho de forma contextualizada com sua aplicação direta na formação. (...) é muito diferente você trabalhar com um aluno que não sabe ainda o que quer, de você trabalhar com um curso superior, que a pessoa já tem pelo menos uma noção do que quer. (P21)

Particularmente eu acho que tem pouca diferença, até porque os alunos estão chegando na graduação com pouca idade e com uma formação técnica muito superficial. A única diferença que eu vejo é o aprofundamento dos conteúdos: enquanto que no ensino médio você trabalha alguns tópicos de forma mais superficial, na graduação, dependendo da área, você aprofunda mais aquilo, mas a diferença de metodologias também tem. No ensino médio acaba que o conteúdo ele é mais direcionado; na graduação já dá pra deixar uma interferência maior por parte do aluno, até no próprio conteúdo a ser estudado. (G3)

Atualmente somente estou ministrando aulas no nível técnico. (P10)

Expressões tais como: “São muito diferentes”, “Ocorre uma dificuldade nessa articulação”, “É muito complicado”, “A articulação não é tão simples, acaba confundindo um pouco” demonstram as diferenças e desafios levantados pelos agentes, além da incompreensão sobre o que seria essa articulação .Destacam-se as diferenças quanto: aos objetivos diferentes de formação; às necessidades relativas à prática e teoria; à metodologia; à maturidade dos alunos; ao período em que o curso é ministrado; à abordagem do conteúdo; às

especificidades e às demandas de cada nível na docência e na gestão. Na última resposta do bloco acima, o agente se posiciona pela não resposta e assim se furta a responder, mesmo já tendo declarado em outro momento da entrevista que tinha ministrado aulas nos dois níveis concomitantemente.

Isso daí é um problema! É problema fazer essa articulação aí. No nível técnico a gente tem que abordar mais, articular mais. No de graduação, não que não seja abordada, ela é, mas o aluno, o próprio aluno que vem para os cursos de bacharelados na área de agrárias tendem a ter um pouco mais teórico porque eles não vão regular máquinas, eles não vão ser contratados pra regular máquinas. Dou enfoque prático, mas eles partem mais para o outro segmento dentro da área agrônômica. Mas o grande problema que eu vejo da articulação dessas aulas práticas, da prática é o número excessivo de alunos. O professor não consegue ministrar uma aula cem por cento boa. Articulação a gente prepara, 60% das aulas são práticas, em relação às teóricas. (P14)

Se são semelhantes? (Não. Você articula. Como você articula?) Tá. As minhas aulas práticas são muito mais visitas técnicas... isso da bovinocultura, tá? Porque não existe receita de bolo... então eu levo eles para verem uma realidade é... extraordinário que não é a maioria da... do que eles vão encontrar e vão ver situações bem simples, mas que são eficientes. Então na bovinocultura as minhas práticas são visitas técnicas para que os alunos possam visualizar diferentes situações... Aí então ele teve o conhecimento teórico, ele sabe como deve ser feito no livro... eu comento muitas vezes que nem sempre a gente vê no livro a gente consegue executar no campo e pra ter discernimento. Eu costumo dizer pra eles que eles vão aprender a trabalhar com a bovinocultura a partir do momento que eles saírem da escola, e cada propriedade que eles forem vai ser uma realidade diferente. (Tanto no técnico como no superior ?) Tanto no técnico quanto no superior. É claro que no superior a gente vive um pouquinho mais de discernimento dos alunos. (P16)

Prática, prática é a mesma! É... Minha prática pedagógica... São diferentes. São duas coisas diferentes. Até mesmo porque o que a gente pede no projeto pedagógico técnico é diferente da graduação. Então a graduação a gente tem um foco maior na teoria, e a prática ela vem em cima da teoria. E o técnico, a gente tem uma prática maior do que na teoria. Então eu tento ensinar a teoria dentro da prática do técnico, e a teoria vem depois, na graduação. Eu dou a teoria para então ensinar a prática. (P17)

Nas respostas acima, a possibilidade de articulação aparece na concepção da relação entre teoria e prática, dÍade ainda muito presente na educação profissional e tecnológica, possivelmente pela herança da formação nos moldes da “Escola-Fazenda”⁵⁶, que marcou a

⁵⁶ O Sistema Escola-Fazenda foi instituído pelo Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau, elaborado pela Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) criada em 1973, órgão autônomo do

prática pedagógica de muitos professores nas Escolas Agrotécnicas nos anos 1970 e 1980. O discurso e a prática apontam para a construção de novos *habitus* docentes, desde a institucionalização do ensino superior na rede federal de EPT, configurando gradativamente a tensão e as novas perspectivas da educação profissional de nível médio/técnico.

O trabalho concomitante nos dois níveis de ensino significa, para alguns agentes-professores e gestores, a possibilidade de articulação entre eles, e para outros exatamente ao contrário, é o que dificulta a concretização dessa possibilidade. Essa oposição pode ser explicada em função da experiência de cada professor ou gestor no campo da EPT e, conseqüentemente, pelo capital social e cultural que acumularam na sua trajetória profissional.

(...) Quando estou em atuação em ambos ao mesmo tempo, procuro desenvolver atividades que possam se correlacionar. (P7)

Trabalhos com as turmas da licenciatura (Pibid) porque, por exemplo, quando eu estive no Pibid, fazendo as coisas deles, né? Trazer os meninos para sala de aula e tudo mais, do técnico... Mas até pela estrutura, os próprios meninos do superior a maioria deles... hoje, pela turma, eu atuo na Química, né? Uma turma de 12 alunos, 8 trabalham. E assim: 8 trabalham, moram em Goianésia. Alunos iniciantes. (Não preencheram as vagas?) Não. Eles foram desistindo e também teve não preenchendo também, é. Eu acho que foi a sexta ou sétima chamada, não lembro, né? Então este trabalho, pra mim ele fica pouco articulado. A única coisa que eu consigo fazer é no Pibid, né? É. Aqui é Pibid multidisciplinar, não, interdisciplinar, eu acho. Mas eu estava também, mas agora não estou mais. Eu estava lá fazendo um projeto de pesquisa meu que se chama "Técnicas de ensino", que é de formação continuada de professores, então... no meu fazer como professora, articulando essas duas coisas eu não consegui. Eu consegui fazer com que eles articulassem a ida deles em sala de aula com a formação deles. Então, não sei se é isso a sua pergunta. (P9)

Um fornece material e informações para o outro. Os encontros intergeracionais concretizam isso. (P11)

A relação se processa do nível superior para o médio, visto que os acadêmicos de Química terão os primeiros como seus clientes. O ensino é baseado em experiências pessoais que são participadas com esses acadêmicos tendo a proposta de facilitar a sua vida profissional. (P12)

Atuo nas licenciaturas. Como eu trabalho basicamente com licenciatura é mais tranquilo, porque eu puxo o gancho do meu Proeja! Então, se eu vou discutir metodologia, eu trago relações com o Proeja, as possibilidades, a diferença que existe entre o cara que entrou na escola pequenininho... O cara que entrou pequenininho parou; voltou na vida adulta. No meu caso, eu não tenho essas grandes dificuldades não. Qual é a grande dificuldade? É

com relação à diferença de público que é...Não é tão simples, né?Você ministrar aula pra uma galera no superior e de repente eu tenho, por exemplo na... Ontem eu tinha o primeiro e o segundo lá no Proeja e o último na didática.Então é um mexer na cabeça assim, que às vezes dá um nó. (P20)

Ao identificarem como desenvolvem a prática de articulação entre um nível de ensino e outro, são elencados pelos agentes - professores os seguintes elementos: utilização de atividades comuns com níveis de aprofundamento diferenciados; na área de formação de professores, por meio de programas como o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-Capes) e na relação entre os futuros professores e sua formação com o público em potencial, os alunos do nível médio/técnico; na “contaminação”/convivência entre os alunos, especialmente na docência dos alunos da pós-graduação nos cursos superiores e técnicos; no encontro entre alunos de diferentes idades e gerações; na valorização de todos os cursos e indistinção no tratamento deles com relação às políticas e programas do Instituto.

No discurso dos gestores, o sentido da verticalização se afirma como alternativa de articulação entre os níveis de ensino.

Meu maior encantamento [é] pela verticalização e acho que essa é a melhor pergunta que você fez, a 14. Na prática do nível técnico com nível superior e quando fala do nível médio/técnico está falando também de mestrado superior. Então a coisa mais bonita a gente aqui na nossa instituição, os institutos federais, se formos espertos, nossos servidores de uma forma geral formos espertos, nós chegamos mais longe do que as universidades porque nós podemos ter uma verticalização maior. O que é que é bonito nisso, então? O que é bonito é que aqui entre nós cada dia mais os cursos técnicos são cursos teóricos, altamente teóricos, é uma mistura isso e bonita.O bonito mesmo eu tenho notado é que algumas vezes (vou voltar para o campo de Rio Verde, que é o campus que eu acompanho mais de perto), em que há o que eu chamo de uma grande contaminação entre alunos do curso técnico com os da graduação com os de mestrado.A contaminação, quero dizer, que em vários momentos eles trabalham juntos envolvendo os alunos de mestrado e doutorado na docência.(G4)

É muito complicado.Vou até incluir outra coisa aqui também nessa pergunta, justamente na parte de ensino.Houve aí uma mistura muito complicada na parte de gestores e você pega assim, nós estamos muitas vezes com crianças e adolescentes e ao mesmo tempo eu tenho, no período da tarde, grupo de superior que são pessoas adultas. Então, não é fácil para a gente articular isso, do ponto de vista de ensino.Às vezes eu estou lá dando aulas de ensino médio e começo a usar termos que deveria estar usando lá pra o superior.Ou então a gente tem que ter muito cuidado. E na gestão, eu acho que é mais complicado,a gente fica na espada, né? Porque tem os meninos mais novos querendo fazer o que os mais velhos fazem, e você tem os mais velhos querendo fazer o que os mais novos fazem. Então, assim não é fácil você administrar isso não. Então, assim, acho que tem de haver

regras muito claras pra cada nível desses, senão corre o risco de perder o controle.(G5)

Bom, é a gente normalmente assim, depois que a gente teve a oportunidade de inserir numa escola já com mais de 50 anos, que é o caso de Urutaí e Rio Verde, né? Ceres e Morrinhos estão na casa de 20, inserir os cursos superiores eu acho que não mudou muito, não. Eu não vi isso como um impacto entrada da Agronomia, por exemplo, numa escola que já tinha o técnico em Agropecuária. Eu vi mais assim, como que é demonstrado aos nossos alunos que essas nossas áreas têm esses diversos níveis em que um acaba funcionando como escada para os outros. O próprio conteúdo que é da Agronomia e do técnico? Ele é mais complementar. Ele é mais aprofundado, mas não é todo novidade. Então, o técnico em Agropecuária, o nosso curso de técnico em Agropecuária. Ele já vê, todos não, mas uma boa quantidade do conteúdo da Agronomia, e os alunos veem aquilo então como complementar. (G6)

Nós trabalhamos de uma maneira assim, bem, vamos dizer, visando a verticalização mesmo do ensino. Então, valorizando todos. Eu, na minha concepção de gestão, todos os cursos a fazer têm formação continuada, dos cursos rápidos, né, até o doutorado que nós já temos. Vou falar qual é mais importante? Todos são importantes. Então, eu acho que o tratamento de importância nós temos que trabalhar pela qualidade mesmo, prezando a qualidade daquele curso.[...] Temos que trabalhar assim, pois sabemos que todos são importantes. Porque nosso aluno tem que ter uma formação; pois se ele quiser trabalhar como técnico, o tempo integral ou subsequente, ele tem que sair com uma boa formação, se realmente ele quiser trabalhar como técnico está capacitado para isso. (G7)

É.. Isso é um desafio também porque assim, apesar de ser uma instituição só, um público ser razoavelmente semelhante, é claro que com os níveis de escolaridade diferente, mas tem cada um tem sua peculiaridade, desde as exigências legais, os instrumentos que norteiam até a prática do dia a dia. Mas a gente não tem procurado assim tratar muito separadamente, distintivamente cada um, a gente tem a regulamentação própria pro ensino médio-técnico de acordo com suas características e exigências, temos a regulamentação pra graduação, a pós também tem a sua. Mas por exemplo, quando a gente trata como gestor aí de acordo com o tema, a gente foca naquele tema, mas no geral assim, pelo menos nas coisas mais gerais que abrangem, a gente tenta tratar de maneira institucional, por exemplo, a questão da assistência estudantil é para o aluno, independe se ele é do técnico, da graduação, até mesmo da pós-graduação, guardadas as devidas proporções. Mas por exemplo, quando a gente financia pela assistência estudantil, a participação de alunos em eventos, independe se aquele evento é mais voltado pra pós, aquele aluno tem direito. Agora, as bolsas em si depende das características próprias do programa, mas dessa forma: o que é específico a gente trata específico, mas da maneira geral. A gente sabe que às vezes não se reflete lá na frente, mas a gente procura dar esse encaminhamento. Teoricamente não podemos ter diferença de tratamento, de prioridades. Se for pra priorizar, tem que priorizar o que diz a lei, 50% pros técnicos, 20% pra formação de professores, o resto pros bacharelados, especializações.(G8)

Depreende-se desses elementos citados nos discursos dos professores e gestores que, ao mesmo tempo em que eles buscam se constituir como docentes do campo da Educação Profissional e Tecnológica, dividem suas práticas em dois subcampos/níveis de ensino que parecem ser bem distintos entre si. Não é possível falar em *habitus* distintos que caracterizem a prática docente e de gestão em um nível e em outro separadamente. Ao contrário disso, o *habitus* do docente e do gestor da Rede Federal de EPT se constitui na interface entre os subcampos/níveis de ensino por meio das práticas de ensino, pesquisa e extensão, tendo como elemento fundante a troca de experiências, por serem estas também constituintes dos *habitus* em formação. Cabe destacar que, sendo os níveis de ensino partes de uma totalidade, que é o campo da EPT, as mesmas dificuldades que os separam podem ser os elementos que permitirão a articulação entre eles.

Nos depoimentos destacados em seguida, os agentes apontam algumas semelhanças e diferenças entre os subcampos estudados, as quais podem ser entendidas como símbolos de integração.

É como eu disse, é um nível o que a gente passa para eles, o conteúdo. De uma forma mais elementar para o curso técnico e de uma forma mais profunda para aqueles do nível superior. Então, há essa distinção. Então, a gente tem de pegar, às vezes a gente pega a ementa, né, do curso, né? Ela é parecida, mas sempre que para o técnico ela é mais elementar, né? A gente tem que reconhecer isso aqui, não pode, [...]. Senão a gente mudaria isso aqui, acabou o técnico e nós vamos ter o superior. E na verdade, sempre, a gente sempre vai ter essa demanda, né? Porque tem o mercado de trabalho para isso, né? É, poucos alunos que se formam, aliás, uma boa parte dos alunos que se forma no técnico nem todos vão para o trabalho, uns vão para o nível superior, igual eu. (P5)

No nível médio/técnico, há uma preocupação com a formação geral do aluno. No nível superior, há uma preocupação com a formação propriamente técnica, aí eu não quero saber nem o nome dele. (P3)

Primeiro, eu acho que nos foi outorgada uma responsabilidade muito grande, né? As instituições, o MEC nos passou essa responsabilidade de trabalhar desde a formação inicial e continuada até o doutorado, e no mundo eu desconheço alguma instituição que faça isso bem porque, querendo ou não, você quando fraciona os níveis de ensino, acaba se especializando e isso tem os pontos positivos. Por outro lado essa junção da formação ensino médio e da graduação ela te dá também uma sensação de continuidade, isso dá pra você e principalmente porque os nossos alunos são oriundos de zona rural com muita dificuldade. No ensino médio você não consegue elevá-los a um padrão mínimo de conhecimento técnico. Na graduação você consegue recuperar e a tendência, pelo menos é o que nós temos visto é que os alunos que fazem o ensino médio e a graduação em nossa instituição. Eles estão conseguindo ser expoentes no final, no mercado de trabalho, inclusive, e no mundo de trabalho. (G3)

No nível técnico na verdade eles... vou falar do Proeja, que é o que eu trabalhei recentemente, eles vêm de muito tempo fora da escola, sem aquela cultura escolar. Você tem que passar a cultura escolar e os conhecimentos pra eles, então exige mais do professor uma atuação diferenciada, precisando acompanhar mais de perto. Talvez alguns procedimentos que você acha que o aluno já domina, de apresentação de trabalho, ele não domina, não tem esse ritmo. Então tem que acompanhar de perto, passo a passo. Os do superior não, já estão na escola há muito tempo, grande parte são alunos que saíram do médio e estão na escola na sequência, alunos adolescentes, mas que já estão na escola há dez anos, qualquer procedimento escolar que você passe pra eles, assimilam rapidamente, você tem que priorizar conteúdo mesmo pra eles. Já no pessoal do ensino técnico, principalmente Proeja, você tem que priorizar certos elementos do dia a dia da escola, que eles já estão desacostumados, não estão no ritmo, você tem que voltar. Se é um trabalho, tem que explicar item por item, qualquer atividade você tem que explicar nos mínimos detalhes. Eles não têm a capacidade de fazer por conta própria.(Você vê semelhanças?)A parte tradicional é igual pra todos, uma aula no quadro é a mesma. Tem que tomar cuidado na hora de fazer uma avaliação, uma atividade avaliativa..., aí você tem que ter uma dinâmica meio diferenciada, não pode ser o mesmo modelo.(P8)

Se diferenciam na condução da aula no semestre, nos cursos técnicos nós focamos mais nas aulas práticas pra que eles tenham mais interesse, pra que se sintam mais integrantes do processo. Nos cursos superiores a gente foca mais no porquê das coisas, a ciência, o que está envolvido nisso. Na integração das atividades, principalmente atividade de extensão. Então, quando tem eventos há uma aproximação dos cursos com áreas afins. Curso de Zootecnia com Agronomia, com agropecuária, acaba que eles somam as atividades de extensão quando tem algum curso, semanas de eventos, dias de campo, então nessas atividades há uma aproximação legal. Outra questão também é a integração dos alunos, especialmente dos alunos técnicos nos laboratórios de pesquisas. Então é uma aproximação interessante, nós temos alunos de cursos técnicos ajudando na pesquisa de alunos de curso de graduação.(P1)

Metodologicamente é muito parecido. O que vai diferenciar é na parte de linguagem e contextualização. No caso do técnico a gente trabalha mais na parte conceitual também, enquanto no curso superior a gente trabalha mais na aplicação.No médio damos ênfase aos conceitos fundamentais. No superior, metodologicamente não mudo muito, mudo em como a matéria é passada, a aplicação do conhecimento adquirido em seu campo profissional. (P21)

Não tem nada a ver! Pode ser a mesma aula, na mesma propriedade, se eu estou com os alunos do curso técnico é uma coisa, se eu estou com os alunos do curso de Zootecnia é outra, e se eu estou com os alunos da Agronomia é totalmente diferente, tá?Então assim, às vezes você vai com uma expectativa, vai ser a mesma coisa, as mesmas perguntinhas, é... e é totalmente diferente. O técnico, hoje em dia, eu não estou enxergando um objetivo muito grande para o curso técnico.Por quê? Fazia muito tempo que eu não dava aula para o curso técnico e nesse semestre estou dando. Os

nossos bons alunos do curso técnico que eu tenho coragem para indicar para trabalhar em qualquer propriedade nenhum trabalha como técnico. Todos vão fazer graduação, e o nível dos nossos alunos da graduação que já cursaram o técnico é excelente, tá?(P16)

Se assemelham, porque assim eu preparo com carinho do preparo as aulas e passar o máximo de conhecimento. Se diferenciam porque assim, o médio, por serem adolescentes, fico atenta às perguntas feitas, sempre tem algum tipo de curiosidade extra que às vezes é para a própria vida, muitas vezes, pelo nível de maturidade do aluno. Não que no superior não tenha esse cuidado, mas é assim pelo nível de maturidade do aluno. Mas assim de vontade e gostar, de estar preparando, ambos, em ambos as práticas se assemelham. Mas às vezes no técnico vejo interesse um pouco maior. (P7)

Eu acho que eles tendem mais a se aproximar, no sentido assim de ter uma base, vamos dizer comum, mas é aquela velha questão: à medida que você vai aprofundando técnico, graduação e pós, você vai aprofundando o nível de detalhamento, de embasamento, às vezes científico, aquela questão mesmo acadêmica, tradicional que a gente conhece. Mas eu acho, particularmente, eu acho muito bom, quando eu trabalho uma disciplina no curso técnico, eu tenho aquela referência relativa àquela mesma no curso de graduação e às vezes a mesma ou um pedaço dela no curso de pós-graduação. Como professor eu acho extremamente interessante você ter essa visão, como você trabalha um mesmo assunto, um mesmo conteúdo no técnico, aquele mesmo assunto ou conteúdo na graduação, aquele mesmo assunto e conteúdo na pós, a diferença de detalhamento que você vai dar e cobrança até, acho isso uma experiência importante pro professor, acho única. Se as pessoas poderiam até enxergar por esse lado, muitos não enxergam. Tem gente que: "ah não, quero trabalhar só com a pós ou só com a graduação... , não gosto, Projeja então... Mas tem o contrário também, tem aqueles que preferem trabalhar só com o técnico, acham que não têm, sei lá, o conhecimento, o aprofundamento necessário, não é assim, você aprende no processo.(Na gestão) É.. Isso é um desafio também porque assim, apesar de ser uma instituição só, um público ser razoavelmente semelhante, é claro que com os níveis de escolaridade diferente, mas cada um tem sua peculiaridade, desde as exigências legais, os instrumentos que norteiam até a prática do dia a dia. Mas a gente não tem procurado assim tratar muito separadamente, distintivamente cada um [...]... aí, de acordo com o tema, a gente foca naquele tema, mas no geral assim, pelo menos nas coisas mais gerais que abrangem, a gente tenta tratar de maneira institucional, por exemplo, a questão da assistência estudantil é pro aluno, independe se ele é do técnico, da graduação até mesmo da pós-graduação, guardadas as devidas proporções.(G8)

Os níveis de ensino foram classificados quanto às diferenças por causa do nível de aprofundamento do conteúdo abordado, da forma de condução das aulas e da relação professor-aluno, do nível de maturidade dos alunos e do capital cultural e social do público atendido. Com relação a esse último item, Bourdieu (2014) afirma que há uma cultura escolar que precisa ser ensinada a quem já deixou a escola há alguns anos, o que geralmente se aplica às classes populares que tiveram de deixar a escola para trabalhar, público este predominante

nos cursos de nível médio/técnico, especialmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). As camadas superiores normalmente ficam na escola por longos anos e assimilam essa cultura, seu *habitus* com a *hexis* corporal necessária, o que é mais comum, segundo um agente-professor, nos cursos superiores.

As semelhanças identificadas pelos agentes se aproximaram das possibilidades de articulação entre os níveis de ensino e da verticalização, símbolo de integração já analisado. A existência dois subcampos/níveis de ensino em um mesmo espaço social e educacional em cidades do interior do país, como é o caso do campo do IF Goiano, oportuniza uma formação de qualidade tanto no nível médio como no superior para os alunos da zona rural. Ainda foram citadas as seguintes semelhanças: eles se aproximam metodologicamente, no tipo de linguagem a ser utilizada, na contextualização e na base comum dos conteúdos, principalmente na área de agropecuária e no preparo do professor (“carinho”); há também a possibilidade de integrá-los por meio de atividades de extensão e no uso dos laboratórios, linguagem e contextualização.

No capítulo 2 foram apresentadas as concepções de educação profissional partilhadas pelos agentes-professores e gestores por meio do conceito escolhido por cada um deles. Na construção daquilo que constituem os símbolos de integração do campo, recorre-se a essas concepções no cruzamento delas com as respostas apresentadas pelos agentes nas quais eles definem como as disciplinas que ministram preparam para o trabalho.

Apesar da formação para o trabalho apontar para a dimensão da omnilateralidade, tal proposta tem sido entendida por muitos como treinamento para a prática do trabalho. Ainda é muito forte entre os docentes o modelo Escola-Fazenda. Nessa constatação são expressos *habitus* de uma instituição que tenta construir uma nova identidade.

Bom, aqui nós trabalhamos com a parte teórica. Teórica aqui dentro de sala, ou no quadro, ou no data show, às vezes com retro, né, e também com audiovisual. Então isso dentro da sala de aula. E na prática a gente procura conciliar o que der, né, pra contrastar com que a gente falou aqui, né? [...] Peguei alunos aqui que, do curso técnico, que chegou aqui no primeiro dia, no primeiro mês, né, com aquela dificuldade, não sabia nem conversar direito, né? Mas a gente foi orientando, né, e hoje a gente tem ele aqui numa firma aqui, que ele teve um crescimento assustador, né? Então, eu entendi por isso aí, né, ter encaminhado esse aluno nesse sentido aí. (P5)

Todas as disciplinas que ministro são voltadas para a formação técnica, conseqüentemente para aplicação na prática. São disciplinas para constituir e gerenciar empresas, seja com ou sem fins lucrativos. (P10)

Se tratam de disciplinas bastante técnicas onde o aluno tem que realizar a prática para realmente realizá-la em seu trabalho. (P2)

Para o trabalho não, contribui pra o desenvolvimento do cidadão como crítico da sociedade.(P18)

São disciplinas técnicas de cunho profissionalizante, então todas elas são disciplinas específicas, então todas elas estão intimamente relacionadas à formação. Formação do profissional ao mercado de trabalho, tem uma contribuição bastante significativa, né?(P1)

Isso aqui fica até mais fácil...rsss .Como eu disse anteriormente, nós que somos da área técnica é até mais fácil trabalhar com isso. Então, por exemplo, eu trabalho com agricultura geral, com culturas anuais, então eu tenho muito isso na prática.No trabalho mesmo, no planejamento, na execução, na avaliação.Então é fácil a gente trabalhar com isso nas disciplinas que eu já ministrei.Eu acho que dependendo da situação fica mais difícil um pouquinho, mas a gente trabalha com isso.O aluno, ele tem que saber fazer; até porque senão como ele vai ensinar, né? (G5)

[...]A ideia é realmente preparar, todo conhecimento mesmo que resumido é para eles entrarem no mercado de trabalho.[...] O tempo todo quando estou lá dando uma parte das disciplinas, quando estou lá falando. “Olha, vocês podem ser um responsável técnico só nisso, alguém vai criar uma empresa ou indústria, você pode ser um RT nisso, só controlar isso”e além disso eles podem já ingressar, fazer um concurso para uma agrodefesa, a parte privada aqui são as empresas mesmo.(P4)

No sentido de dar diretriz de como o aluno deve agir em situações, e base teórica, iniciando a formação para chegar às aplicadas. (P13)

Através da capacitação e vivência na área técnica voltada para a área [...].(P3)

Então, na Biologia, contribui para o senso de valorização da vida como um todo. Então, acho que o maior legado da Biologia que costumo falar para os meus alunos é o seguinte: o biólogo ele vê todos os seres, todas as vidas incluindo valor. Alguém pode entender que um ser tem mais valor que outro, o biólogo não. Todos os seres têm igual valor. O maior legado da Biologia é perceber que a presença justifica a existência, ou seja, se algo está ali, se algo existe, é porque alguma função ela tem. (P21)

Através não só dos conceitos teóricos, mas também da prática. Eu procuro mais integrar as práticas, né, que é aonde agora como a minha área,[...] então o mercado e principalmente a parte do técnico e essa parte de regulamentação de máquina, eu dou um enfoque um pouco maior na prática, abordo a prática. (P14)

Olha, eu trabalho com umas disciplinas totalmente diferentes.Quando eu estou trabalhando com disciplinas básicas, [...] é difícil eu preparar para o trabalho, tá?Porque é informação básica, é ciência, é conhecer o que é que acontece na fisiologia, tá? Agora quando eu estou trabalhando com as disciplinas aplicadas [...]já assim fica mais fácil, tipo, é... é de acordo com...Vou te dar um exemplo, não sei que pode ser assim, né?A implantação de um conhecimento teórico, tá?Ela depende do convencimento de um pecuarista, tá?Então acaba que a gente tem que ensinar como o aluno chegar, quais são as alternativas, até onde ele pode ir de frente com o

patrão dele, com o proprietário, com o agropecuarista, é... pra ele conseguir executar aquilo que eu ensinei para ele, do que tem que ser feito dentro de uma propriedade. Eu acredito que dessa forma. (P16)

Eu acho que isso também vai muito do professor. Porque teoricamente, no papel, a única que vai contribuir para o trabalho, a formação do cidadão, eu acho que é Ética. O resto é muito teórico e prático. Então se o professor não trouxer o que ele viveu na prática, o mercado de trabalho funciona dessa maneira, aqui a gente te dá um tempo a mais, mas se você perdeu tempo, lá não vai funcionar, assim... Isso também vai depender do que o professor está falando de sala, em sala de aula, né? Então as disciplinas, elas vão ajudar, justamente na hora em que o professor moldar sua aula sabendo que além de formar um engenheiro... ... mas em cima disso você tem que saber que tem que cumprir hora para entregar trabalho, hora para entregar uma atividade, e se você entregar atrasado, ótimo, mas ao invés de valer 10, vai valer 9... Eu acho que é nessa situação que a gente ajuda a formar a pessoa para o mercado e para o cidadão. (P17)

Eu acho que porque eu tenho.... Eu dou bastante esse lado prático. É... de experiência minha, de ter vivido numa indústria, por exemplo é nosso caso aqui[...]. Je passar para os alunos. E de que forma que eu passo? A gente leva quando for possível né, quando é possível leva a conhecer as indústrias de alimentos e por outro lado é, a gente ensina a dar uma aula, apresentar, montar um projeto de pesquisa, montar uma aula, então experiências desses dois lados eu acho que por isso forma pro trabalho também. (P19)

Minhas disciplinas são básicas para compreensão de outras disciplinas, são disciplinas que permitem a compreensão de outras e aí, com base nela, o aluno consegue estruturar onde que na outra disciplina ele vai atuar dentro dessa concepção, são disciplinas mais básicas, né? (P7)

As disciplinas tentam propor uma formação em trabalho e não para o atendimento de demandas externas de mercado (flutuantes e domesticadoras). Eu tento organizar a disciplina para que ela seja momento em trabalho já, em trabalho, pensando no que é o trabalho lá pro Marx, que é a produção da vida, né? Da gente gerar as coisas ali. (P9)

Conforme mencionado nesta tese, a despeito de o IF Goiano na expressão dos *campi* pesquisados, em especial o Câmpus Ceres, ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio, a maioria dos agentes-professores e gestores expressa certa dificuldade com relação à construção de uma prática de formação omnilateral. Ao se referirem às disciplinas básicas, os docentes não reconhecem nelas os fundamentos de preparação para o trabalho, somente a presença de conteúdos que servem como pré-requisitos para as disciplinas posteriores. Nessa questão está comprovada a incompreensão do que seja uma proposta integrada, unitária, na qual cada área do conhecimento tem o seu lugar na formação humana e integral dos estudantes.

Destaca-se o último depoimento, em que o trabalho é citado na sua dimensão ontocriativa e é entendido como princípio educativo, ou seja, o trabalho pedagógico em

qualquer área do conhecimento prepara os sujeitos para o trabalho. Ciavatta (2005, p.85) define assim a formação integrada:

A idéia de formação integrada 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. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Essa proposta educativa é incompatível com os discursos que a comparam a uma formação crítica, sem, contudo mencionar a perspectiva do trabalho como princípio educativo nem a relação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia e a não subordinação ao mercado de trabalho. Ao contrário disso, a contradição é expressa quando se apresenta a intenção de desenvolver formação voltada ao atendimento dos interesses do mercado e ao mesmo tempo proporcionar “formação crítica, humana”. O desafio da formação omnilateral, integral e integrada, reafirma-se diante da crença equivocada de que as competências técnicas serão suficientes para garantir a empregabilidade. Segundo Bruno (1996), elas poderão não ser completamente aproveitadas pelo capital no mercado de trabalho, além de sofrerem obsolescência em pouco tempo.

As prioridades administrativas e pedagógicas para atender aos dois níveis de ensino foram de igual foram analisadas a partir da compreensão dos agentes acerca delas e dos sentidos que se estabelecem em torno de como o IF Goiano tem se organizado nessa direção.

A principal arma para fazer com que institucionalmente isso dê certo é na hora contratação. Assim, especificar, né, que a pessoa tem que trabalhar no nível técnico, antes ainda tem que trabalhar na formação inicial e continuada, tem que trabalhar na graduação e na pós-graduação, na extensão e na pesquisa, então isso tudo, né, tentar cobrar dos professores que são muitas vertentes. Você pega só três desses: ensino, pesquisa e extensão, já é muita coisa. Aí se a gente pega para todas as modalidades de ensino, também já dá uma grande quantidade né? Ou seja, pegar alguém que goste de tudo isso é impossível, né? (G6)

O campus aqui prioriza um pouco o superior, na questão..., porque aqui não há o médio integrado, só pós-médio e o Proeja integrado (Você acha que não ter o médio integrado demonstra essa priorização? Já teve o médio integrado?) Já teve, anterior à minha presença aqui. Talvez ele não se adaptou a essa questão de atender necessariamente igualmente os dois níveis. Agora tem realidades que tem que ser analisadas na cidade também.

Hoje parece que não há uma demanda tão grande quanto no passado para os cursos técnicos aqui. Às vezes os cursos técnicos têm vagas ociosas. Na minha concepção, há um problema: o aluno adolescente está doido para entrar na universidade, aí no curso técnico de quatro anos, alunos aprovados em vestibular, no terceiro ano abandonavam o curso(Referindo-se a um outro instituto onde trabalhou). Então no terceiro ano, no quarto ano tinha um problema sério de evasão, caía quase pela metade, exatamente porque era quatro anos. Eu vejo que é um problema que muitas vezes as instituições não atentam a isso. Mas aluno, grande parte dos alunos que está na escola desde 6,7 anos, desde a idade correta, ele está doido pra fazer universidade, a não ser que seja o Proeja, que está na escola, quer entrar na universidade. O Proeja é outra realidade, acaba não tendo essa ambição, acaba desenvolvendo também, mas diferenciado, aí você consegue manter um pouco mais.(P8)

Eu acho que tem se organizado sim. Porque eu pude perceber agora mesmo durante o evento lá de Brasília, o Agro Centro-Oeste, eles fizeram um calendário para atender todo mundo. Então tanto alunos de ensino médio foram atendidos como os de curso superior. Então eu vou colocar como exemplo esse evento. (P21)

Não. Não tem prioridade pro técnico.A prioridade é do superior entendeu? Assim, bem na parte do campo como ele chama de pesquisa e extensão, prioriza o superior.Tanto é assim que as bolsas nem fala, por exemplo, os meninos do primeiro ano do técnico é pior ainda; porque segundo, terceiro já são mais safos, já sabem que vão acontecer, já estão vivendo a instituição.O primeiro é o piorzão.Então, a prioridade é só o superior.(P22)

A prioridade está na pós, infelizmente, e da pesquisa porque ah, o campus é o primeiro a ter verticalização [...],referência no país. Só que em contrapartida pecamos na base primordial do Instituto, que é o técnico tecnológico. Prioridades ditadas por grupo pequeno, falta de comunicação. Minoria dando essas prioridades. Ausência de equipe pedagógica, falta de reuniões nem no início nem no fim.(P13)

Para mim está igual, não vi prioridade, distinção, e também não conheço quais seriam elas. Tanto que quando saiu edital, são para os que trabalham com pesquisa, independente do nível superior ou médio, apenas em relação a distancia, e não nível. (P4)

Bom, eu vejo que o meu campus, o nosso campus tem muito mais a prioridade no curso superior do que no curso técnico, bem mais prioridade. (P15)

Eles dividem e eles defendem os 50% do médio/técnico e quando precisa defender essa posição eles defendem, mas por força do estatuto dos institutos, mais do que por qualquer outra coisa, porque a Lei obriga. Por força da Lei, o médio resiste. Às vezes tem até discussão sobre isso e o pessoal da administração “entra feio” e afirma a necessidade de seguir a Lei. (P3)

Privilegiando o médio em detrimento do superior por causa dos recursos, da política educacional, o médio é base financeira para o superior. Pedagogicamente deveria ter mais formação para o professor atuar nos dois níveis. Principalmente professores novos. (P11)

Eu vejo que ainda há um privilégio do médio-técnico (gera renda), mas por causa da nova configuração do corpo docente (privilégio de doutores acadêmicos) o superior tende a receber mais atenção.(P9)

A maneira que nós temos feito é realmente buscar, é esta, um posicionamento de pessoas aí dentro que tenham uma visão que goste realmente do que, de defender aquilo como uma ideia, né, como uma ideia. Então é importante essas pessoas estarem nos locais. Como uma pessoa que gosta dos cursos técnicos estar ali realmente e lutar por aquilo, né? Com a verdade, como uma verdade, né? E não deixar que exista essa ideia da hierarquia, né? Que não existe. É porque não existe! Não existe hierarquia. Se fosse existir a hierarquia seria o predomínio dos técnicos em detrimento do superior, né? Mas não existe. Então é colocar realmente, que [é] isso, estar tentando conversar sempre que possível sobre isso, sobre esse assunto aí, né? Pra que a coisa não seja colocada aí como um cidadão de terceira categoria, né?(G1)

Essa articulação não fica clara. Não consigo visualizar essa prática. O que fica claro é a verticalização do ensino em algumas áreas. Ex.: Ciências Agrárias.(P10)

Para favorecer a compreensão e análise dos depoimentos acima, optou-se por categorizá-los segundo o quadro abaixo:

Quadro 41 - Organização do IF Goiano para atender às prioridades administrativas e pedagógicas do nível médio/técnico e do nível superior

Prioridade para o médio/técnico	Prioridade para o superior e pós-graduação	Não-organização	Como organizam ou devem ser organizadas as prioridades.
Privilegiamento para o médio, que é a base.	Não prioridade para o técnico.	Ausência de equipe pedagógica.	Clareza na explicação da função, na hora da contratação de professores.
Há privilégio do médio-técnico, que tende a ceder lugar ao superior devido à chegada de professores doutores acadêmicos	Prioridade na pós, dada por um grupo pequeno.	Falta de reuniões.	“Não vi prioridades, não há distinção”.
	Prioridade para o curso superior.	Privilegiamento de uma área em detrimento de outras.	Divisão das prioridades entre os dois níveis.
	Privilegiamento e maior incentivo para quem trabalha no superior e na pós (“tudo pontua”).	Falta de condições e estrutura para aulas práticas no técnico.	Necessidade de maior formação para os professores trabalharem nos dois níveis.
			Não existe hierarquia entre os níveis.
			Atendimento de ambos os níveis para participação de evento em Brasília.

Fonte: Elaboração da pesquisadora

O discurso dos professores e gestores evidencia o poder simbólico, expresso na concordância de que existe uma concorrência entre os níveis de ensino. Isso aparece em todos os depoimentos, exceto em um. A organização do campo para atender aos níveis de forma equilibrada é expressa nas contradições entre a falta de organização e a existência de estratégias a serem utilizadas para atender aos dois níveis. Em meio às estratégias, estabeleceu-se um símbolo em torno da formação de professores e gestores na EPT, seja no momento da chegada deles ao campo, seja por meio de uma capacitação permanente que favoreça a constituição dos *habitus* e o desenvolvimento de práticas voltadas para o atendimento às prioridades administrativas e pedagógicas de ambos os níveis, aspectos requeridos na organização desse novo espaço social.

Os símbolos de integração também se organizam neste campo por meio das opiniões dos agentes que expressam se há mais contradições ou acordos na convivência entre os subcampos/níveis de ensino e quais são eles.

Há mais contradições, principalmente por parte dos professores do que dos alunos dos dois níveis.(P3)

As contradições, é óbvio que elas existem no Instituto Federal Goiano, mas elas... Há mais... nós trabalhamos mais no mesmo sentido, mais encontros do que... Muito mais encontros do que desencontros. É por conta disso, porque quando tem desencontro entre o diretor de pesquisa e pós-graduação e de ensino de um campus, tem dois pró-reitores aqui pra dar uma conversada com eles e com o diretor geral. Isso já aconteceu muito aqui. (G4)

Em vista da realidade da cidade, eu vejo que prioriza o superior, em virtude de se ter da evasão alta nos técnicos, desistências. Não sei se é consequência ou causa, porque acaba se priorizando mais o superior nesse ponto. Eu vejo os professores mais motivados para trabalhar no superior do que no médio. O médio tem uma série de dificuldades que no superior não tem. Há uma preferência clara pelo superior, não é uma política da instituição, é uma prática da instituição. (P8)

Há mais acordos, porque a instituição percebe a importância de ambos no contexto da educação regional, embora os fomentos para pesquisa pareçam mais expressivos para os superiores, mas muitos alunos do médio têm marcado participação em muitos eventos regionais, nacionais, com total apoio do IF.(P21)

Acredito que dá pra conviver bem, há espaço para os dois, tanto dentro do Instituto quanto do mercado. Há esse problema de hierarquia e esse desprestígio cai até para os alunos. Temos muita evasão em função disso, no momento está meio, não chega a ser contradição, mas não temos conseguido

atender com qualidade nos dois níveis. Os dois precisam de qualidade. A pesquisa tem que existir, ensino e extensão. (P13)

Entre esses dois níveis, eu acho que não tem contradição nenhuma. Entre o nível técnico e graduação eles trabalham sempre juntos, então não tem contradição, todo mundo que trabalha no trabalho, no outro, sem problema nenhum, ninguém vê como...Existe, claro, de 100 professores, uma meia dúzia que não concorda tanto em trabalhar no nível técnico, mas a grande maioria mesmo tem mais acordos do que contradições.(P6)

Eu não sei.Eu não sei, porque assim, a gente vê uma carência muito grande de alunos aqui no ensino médio/técnico, numa região que é a quinta maior economia do Estado, que tem uma demanda para a indústria, você tem cursos que atenderiam essa indústria, e você não tem alunos nesses cursos. [...] Contradições. Porque eles não são vistos. Eles são ignorados. Igual, você... tem um machucado em um dedinho do pé, mas o dedinho do pé vai fazer você mancar... mas você vai andar.Que eu ande mancando, mas ande!(P20)

Na minha visão, não tenho isso claro. Vejo que ainda há muitas contradições. (P10)

Eu acho que mais acordo. Uai, é como eu tinha lhe falado, eu não enxerguei que existe uma rixa entre, por exemplo, os alunos do técnico e da Agronomia, ou do técnico com a...(P16)

Teve uma época em que alunos do nível superior não poderiam ter aula aqui embaixo, eu também não entendi o motivo disso, pra mim não vi problema ter aula, não sei se seria uma contradição. Já que estão aqui, sempre almoçam juntos, estão aqui juntos, já tem um ambiente comum. Depois foi resolvido. (P4)

Eu acho que tem mais contradições. Pelo fato de que se a gente começa atuar na pós-graduação, a gente tem que pensar que a formação está vindo, né? Pra chegar na pós-graduação, precisa passar... alguns passam pelo técnico, pelo superior e pela pós. Então qual vai ser esse aluno que vai chegar à pós-graduação que a gente está formando aqui? Se ele está sendo esquecido, entre aspas, como é que ele vai chegar na pós-graduação? É a gente que vai estar lá de novo, os próprios professores daqui da instituição que atuam nesses níveis, técnico-médio, superior é que também vão atuar na pós-graduação; não todos, mas alguns deles. Então qual é esse aluno que nós estamos formando? Por isso eu acho que está se perdendo um pouco, voltado muito para a pós-graduação. Não que seja errado, não é errado, mas pensando em pós-graduação, esquece-se um pouco da formação.(P19)

Acho que está equilibrado, mas que deveria caminhar mais pra encontros. Trabalhar mais uma interação maior dos dois níveis. (P7)

Contradições.Justamente por essa diferença. Priva. Tem professora que dá 9 horas de aula; enquanto tem professor que dá 18. O que dá 9, pesquisa; o que dá 18 não pesquisa. E o foco, querendo ou não, se fechar o curso técnico, eu acho que o Instituto fecha, né? Porque se ele nasceu para dar o curso técnico, a gente não pode focar tanto na pós-graduação e esquecer que existe o técnico, e o técnico tem que ser pautado em prática.(P17)

Pra quem vivenciou os dois momentos dos dois lados e tem uma visão do que é uma escola agrotécnica, quais na sua trajetória histórica, as dificuldades em nível de prestígio e tudo mais, acho que hoje há mais encontros. Porque houve um aporte financeiro significativo e com a criação dos institutos, houve visibilidade, e essa visibilidade acaba trazendo respeito, admiração, consideração, conhecimento mesmo por parte da comunidade. E com o advento da graduação e da pós-graduação, acho que isso pesou também na própria formação do nosso quadro de docentes. Havia isso de forma tácita, não era clara, havia um certo descomprometimento. Por exemplo, com a pós-graduação entre os nossos docentes e com a chegada da graduação isso pesou um pouco. (G3)

Eu acho que existem mais contradições. [...] a gente está dentro, a gente e não tem medo de falar não, né? Que as coisas se complementam, que existe uma verticalização, que tá todo mundo satisfeito, mas existe o que é fiel, uma pessoa que fala que nós estamos querendo ser uma universidade, e isso é mesmo. E a verdade é isso, que a gente não sabe qual é o papel dos institutos, né? Até hoje você fica em dúvida. Ah, vamos, né, vamos avançar, né, vamos avançar para as pós-graduações, né? E abaixo, né, como que está sendo tratado, né? Então, eu acho que há mais contradições mesmo, em relação a isso. (G1)

Hoje eu percebo mais desencontros. Porque hoje o foco, né, que se dá hoje ao campus é mais para o superior. Então como o foco hoje tá mais voltado ao superior, então o ensino médio ele, ele já fica relegado ao segundo plano. Então onde ocorre hoje esse desencontro. O interesse hoje já não é mais o ensino médio, embora sabem que tem que manter o mínimo, no básico para poder garantir o segmento do superior. (P18)

Hoje há mais contradições do que acordos, por causa da falta de formação, reuniões pedagógicas. (P11)

Hoje, conversando com os professores que estão lá, a gente vê que há um conflito sim, por parte dos alunos que acham que a escola está investindo muito na área e esquecendo-se de outra. Então na visão, né, de muitos colegas, a escola está optando pelo curso superior, né, pela Agronomia e tudo que faço é pra Agronomia, todo dinheiro é pra Agronomia, as vagas que tem de concurso é pra Agronomia. Então assim tem essas reclamações recorrentes, né, mas é assim mais atual e assim também essas pessoas estão dizendo apenas para confundir a gente. A gente não vai todo dia, vai lá de vez em quando, mas aí o problema seria esse mais [...]. Seria uma escolha, uma valorização maior do curso superior em relação ao técnico. (G6)

Quadro 42 - Acordos e contradições no campo da EPT no IF Goiano

Acordos	Contradições
Trabalho conjunto das pró-reitorias com a gestão dos <i>campi</i> .	Professores que não querem dar aula no nível médio/técnico, só no superior.
Importância atribuída a ambos os níveis no contexto da educação regional – por exemplo, participação em eventos científicos regionais e nacionais.	Carência de profissionais qualificados na região e cursos na área que não têm demanda- isso não é visto.

A maioria dos professores trabalha nos dois níveis sem restrições.	Formação deficitária no nível técnico sem a percepção de que os mesmos alunos podem chegar à pós sem base.
Não existe rixa entre os alunos do técnico e os do superior.	Privilegiamento para os docentes que dão aula na pós e podem pesquisar. Nessa lógica o técnico, que é base da instituição fica esquecido.
Pela trajetória histórica da instituição, há mais acordos pela visibilidade social, maior alcançada com a chegada de mais cursos superiores e da pós-graduação.	Não se sabe qual o papel dos institutos-diferenciação das universidades.
	O foco é no superior, e o técnico fica relegado a segundo plano.
	Falta de formação continuada para os docentes.
	Desprestígio até entre os alunos do técnico, o que desemboca em falta de qualidade e evasão.
	Opção pelos cursos superiores, em especial a Agronomia.

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Nos acordos identificados aparecem mais uma vez a ideia da verticalização e, por meio dela, a valorização da EPT na sua inserção regional, e não a dificuldade dos docentes em atuar em ambos os níveis. Duas ideias novas se apresentam: a interação da gestão central com as gestões locais no planejamento das ações e a boa convivência entre alunos dos dois subcampos/níveis de ensino.

As contradições novamente aparecem na direção da concorrência entre os níveis, destacando-se como consequência dela a evasão no nível médio/ técnico e a falta de demanda para os cursos em áreas onde o mercado de trabalho da região necessita de profissionais qualificados.

Diante das contradições presentes no campo da EPT no IF Goiano e nas disputas que organizam esse espaço, os agentes desenvolvem estratégias de sobrevivência para manter ou subverter sua posição.

Segundo Bourdieu (2014), os agentes buscam estratégias para garantir ou aumentar seu capital social e simbólico dentro de um determinado campo por meio do investimento em ações que lhes permitam garantir suas posições ou melhorá-las na dinâmica do jogo que está sendo disputado. Afirma Bonnevit (2003, p.70): “As estratégias de investimento simbólico são ações que visam orientar e aumentar o capital de reconhecimento”.

A escolha das estratégias dos agentes-professores deveu-se ao fato de estarem envolvidos diretamente com a prática pedagógica nos dois níveis de ensino e ao mesmo

tempo com as práticas da instituição como um todo, o que exige uma adequação em termos do posicionamento adotado.

Procuro ter uma aproximação com outros profissionais da área e principalmente escutar e sentir o aluno que representa nosso produto final e muitas vezes sai inacabado. (P10)

Manter a boa relação pessoal com ambos os níveis e apresentar a importância desse entrelaçamento dos níveis. Uma fala importante é apresentar os alunos do ensino médio como possíveis clientes ao superior e, em contrapartida, os alunos do ensino superior precisam vê-los como parceiros no processo de ensino e aprendizagem. (P12)

Buscar adaptação, tem que se desdobrar. No superior é conteúdo, bibliografias, e no técnico a parte didática. No médio/técnico, um pouco mais trabalhoso, além do conhecimento tem que ter a parte didática também. Porque normalmente aqui os professores têm uma boa titulação, conhecimento pra eles não é problema, mas o conhecimento não é o único elemento que faz o bom professor, mas aí o professor não quer muito se desdobrar. Mas aí eu tento buscar a didática mais adequada. (P8)

Estratégia de sobrevivência é ótimo! Na minha prática especificamente, eu não sinto tantos embates pessoais (digo pessoais, porque vive imaginando o professor que não gosta do médio e vai para o EJA, entendeu?) porque gosto dessa polifonia, essa coisa, essa multiplicidade. É. A minha estratégia é a resistência em todas as... Uma resistência na divisão das disciplinas, então tentam enviar pra gente mil coisas, sem ver que a carga horária da gente é menor, sem ver essa diferenciação[...] Reclamações constantes ressaltando esse impasse, né? Pra tentar ver se a gente chega numa reunião dessas pedagógicas a algum lugar. (P9)

Eu acho que eu trabalho em dois lugares diferentes. Pra começar, até o horário é diferente. Então assim, né, é bem complicado isso. Eu acho que é uma coisa boa, para falar bem a verdade é até... (risos). É, uma estratégia fica, por exemplo, é a minha aula do superior é na quarta. Isso já me vem, então eu nem desço aqui. Já vou lá direto. Isso já é uma estratégia que eu uso, porque eu acho que muda até o ânimo de vir. (Pergunto: "Muda o quê?"). Tudo. É outra escola. São duas escolas. (P22)

Acho que primeiro o relacionamento bacana, tanto para gerência de ensino técnico (pois a diretoria é a mesma né?), quanto com a gerência de ensino de graduação e também do mestrado, né? Acho que manter a boa convivência com os administradores, vamos dizer assim, com os "gerentes" das determinadas áreas; cumprir com a obrigação, tipo não deixar de dar aula no técnico porque eu tenho que dar uma aula prática para a graduação ou deixar de dar uma aula para a graduação porque eu tenho que rodar o experimento do mestrado. Então acho que cumprir com o dever de casa, respeitando a administração, eu acho que é por aí. (P16)

Bom, na função de coordenador eu procuro sempre deixar claro para os professores do grupo que não é falta de privilégio trabalhar no ensino técnico porque ele tem dois pós-doutorados. Eu sempre converso com eles e falo: "olha, isso é uma questão de visão inversa; na verdade quanto mais pós-graduações, melhor para o técnico" porque eles estão numa situação

de...principalmente no Proeja, que eles têm uma situação de uma fragilidade de conteúdo bem maior, né? Em termos como professor de sala de aula, eu costumo trabalhar os dois níveis, é... sem que não deixe nem uma vírgula especificando que um é melhor do que o outro e que um tenha mais privilégios que o outro em termos de conhecimento. Mas todos os alunos, eles já têm essa visão crítica de que se deixa muito a desejar no trato com o ensino aqui, né? Todos eles já têm. (P6)

Ah, eu oriento alunos. De pós-graduação, de graduação e também alunos de curso técnico estou em orientação de projetos, tanto em projetos de pesquisa quanto em projetos de extensão. A minha convivência para buscar harmonia dentro dos alunos é integrá-los. Muito embora o João, o Paulo, o José tenha o seu projeto, eles trabalham em conjunto, um aluno ajuda o outro dentro os projetos, um trabalho em grupo. Isso é dentro da questão da convivência aluno-aluno. Dentro da convivência de cursos, as minhas áreas de aula, os meus campos vivos, que são experimentos, até mesmo na área de didática, a mesma área é usada pra dar aula no curso técnico e no curso de graduação. Então não tem divisão: do lado "A" cursos de Agronomia, na área "B" os cursos técnicos; todos trabalham na mesma área e todos fazem a mesma prática com níveis diferentes. (P1)

Nos cursos técnicos eu tenho uma estratégia de não me preocupar muito, justamente porque eu me identifico muito com os cursos técnicos, pela minha própria formação. Então quando eu vejo essas diferenças, eu me predo muito na instituição, essa valoração maior nos cursos técnicos. Porque os cursos superiores já tem muita gente defendendo, então eu procuro defender mais as ações estratégias e prioridades do curso técnico, em contratação de professores, em contratação de bancas para a gente buscar profissionais para mais nos cursos técnicos, diante dessa realidade que a gente vive. Enquanto que no curso superior eu não me estresso tanto, porque já tem muita gente interessada, então eu me identifico mais em proteger o curso técnico. (P15)

Então eu me posiciono em não publicando artigos e preparando aulas e tentando dar aula no curso técnico. E isso é uma grande desvantagem! Acaba que você é desprivilegiada, porque você tem que fazer nome e publicar para ganhar as coisas, e quando você foca só em dar aula nos cursos técnicos... (P17)

Pra dar aula no superior a gente se prepara mais, questão de conteúdo, seria essa dificuldade. Estratégia seria o aprofundamento. Ainda bem que o IF deu possibilidade da gente fazer mestrado e doutorado. No superior há necessidade de um maior aprofundamento do conhecimento da disciplina. No ensino técnico a postura quanto à disciplina em sala de aula tem de ser diferenciada, tem que ser mais exigente. Acho que é isso que muito professor não se adapta no médio. (P3)

Você sabe que eu acho que trabalhar no médio a gente mais aprende do que ensina? Porque o que eu consigo trabalhar hoje com o superior eu posso te dizer pra você que eu adquiri trabalhando lá no médio e eu trabalhei na verdade, além do médio, eu trabalhei não aqui, mas antes de quinta a oitava e aí trabalhar com quinta a oitava tradicional. Eu acho que talvez pelo fato de eu ter atuado em todos os níveis com uma diferenciação metodológica muito grande facilitou muito pra eu atuar aqui hoje. (P21)

O que eu procuro fazer, inclusive nas minhas aulas, é mostrar que o técnico não tem diferença do superior em relação pessoal de cada um dos estudantes, porque eles mesmos se sentem inferiores. Eles querem, muitos querem continuar e fazer um curso superior. Grande parte fazem, outros querem fazer e não fazem por conta de que precisa trabalhar, precisa ganhar dinheiro, então um técnico já me deu isso, eu vou continuar, se um dia eu volto para o superior. Meu posicionamento é mostrar que pessoalmente eles não têm diferença, eles estão em níveis diferentes em relação à formação. Esse é o meu posicionamento. (P19)

Eu acho que sou camaleão. Vivo me adaptando, conhecimento do aluno, flexibilidade. (P11)

Para compreensão dos sentidos encontrados, as estratégias utilizadas foram organizadas didaticamente em duas categorias, apesar de haver o entendimento de que elas se entrelaçam: estratégias metodológicas ligadas aos processos pedagógicos propriamente ditos e estratégias institucionais relacionadas à postura do professor de maneira mais ampla na instituição.

Quadro 43 - Estratégias dos agentes-professores no campo da EPT no IF Goiano

Estratégias metodológicas	Estratégias Institucionais
Aproximação com outros profissionais da área e atenção aos alunos.	Resistência o tempo todo, na distribuição das disciplinas e com relação à especificidade do trabalho em um determinado nível e em determinada área.
Boa relação com ambos os níveis e destaque para a importância do entrelaçamento entre eles.	Manter bom relacionamento com os diretores e gerentes, cumprir com as obrigações e com responsabilidades em todos os níveis.
Adaptar-se, desdobrar-se principalmente em busca da didática adequada para o médio/técnico.	Como coordenador, apresentar a importância igual de todos os níveis e a necessidade de ter bastante qualificação para estar no nível médio/técnico.
Posicionar-se de maneira diferenciada em cada nível, separar mentalmente tudo, até os espaços e dias de aula em cada nível.	Defesa de ações estratégicas e prioridades para os cursos técnicos.
Como professor, a valorização dos dois níveis no discurso e na prática.	Foco nas aulas dos cursos técnicos, em detrimento de práticas de pesquisa (publicações por exemplo).
Integração entre os níveis e entre os alunos por meio da orientação de projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos em todos os cursos.	Mostrar que os alunos não são diferentes por estarem em níveis de ensino diferentes, ressaltar que uns não são superiores aos outros.
Aprofundamento do conteúdo no superior e da disciplina no técnico.	Adaptação e flexibilidade, “ser camaleão”.
Trabalho no técnico como forma de aprendizado para atuar no superior.	

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Nesse sentido, as estratégias buscadas pelos agentes-professores vão na direção da adequação metodológica e do atendimento às exigências acadêmicas e institucionais de cada nível de ensino, expressas na postura de adaptação e adequação ao jogo do campo e dos subcampos/níveis de ensino. Nas falas apresentadas acima, percebe-se a estratégia de buscar a não apartação entre os níveis por meio da integração, ao mesmo tempo que se faz uma resistência ao movimento de valorização de um nível em detrimento de outro, especialmente do subcampo/nível superior em relação ao subcampo/nível médio-técnico.

Com o objetivo de identificar melhor o poder simbólico presente no campo, os agentes-professores e gestores foram questionados quanto à sua preferência em relação aos níveis de ensino: Se pudessem escolher um dos níveis para atuar, qual escolheriam?

Atuar exclusivamente? Difícil, né? Ai, ai, ai.(G8)

Viximaria, essa pergunta é boa!!! (P3)

Quadro 44: Preferência em relação aos níveis de ensino

	Professores	Gestores
Técnico	10	4
Superior	6	0
Nenhuma preferência	6	4

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Ao serem questionados sobre a possibilidade dessa escolha, alguns professores e gestores hesitaram em responder ou preferiram não escolher por acharem indiferente atuar em um nível ou em outro, como aponta o quadro.

Além disso, os argumentos para escolher um nível ou outro foram vários. Apesar de o nível técnico ter a preferência de 10 professores, abaixo exemplificamos as razões levantadas apresentando duas falas com argumentos opostos em relação à oferta dos cursos técnicos, dentro de um mesmo *campus*. Destacamos estes trechos porque eles denotam a relação de forças, presente no espaço social.

Porque o técnico, eu já te falei, que eu acho que o governo está jogando dinheiro fora. Na nossa área, não sei na Economia, não sei na Administração, Informática... Dentro da Agropecuária nossos bons técnicos vão para graduação e os demais não conseguem atender um telefone. É muito difícil eu ter um bom aluno que vai sair daqui e vai trabalhar como técnico, então eu estou investindo em meu conhecimento, né?(P16)

Eu tenho muito amor de lecionar nos cursos técnicos agropecuário. [...] porque eu considero que é uma forma muito rápida de mudar a vida das pessoas e é muito bom você acompanhar o crescimento desse profissional e, além disso, você, no meu caso, há uma demanda muito grande por esses profissionais, então a minha felicidade em ver ex-alunos muito bem encaminhados é a minha maior motivação pra trabalhar. Então, é um curso que tem uma empregabilidade boa. Nós, dentro das nossas possibilidades, nós tentamos formá-lo da melhor forma possível, e a grande motivação do curso técnico, a minha motivação do curso técnico é que eu consigo visualizar a mudança que nós causamos na vida das pessoas. Então é muito bacana, são pessoas mais sofridas no seu dia a dia e o reconhecimento deles é muito grande. Isso é minha maior motivação. (P1)

As contradições no campo também se fazem presentes nos sentidos que demonstram como os agentes apontam o que falta nas condições de trabalho atuais. Essas necessidades são símbolos e ao mesmo tempo contradições, porque os acordos em torno delas firmam-se nos desacordos, ou seja, no embate entre agentes em diferentes posições pela conquista de capital social e simbólico. As necessidades salariais não foram apontadas por nenhum dos agentes como empecilho à execução do trabalho.

Faltam equipamentos e ambiente próprio para realização da prática contábil. Não temos laboratório no curso e dividimos com outros cursos. O número de equipamento é insuficiente. Não temos software apropriado e não temos ambiente climatizado adequado. (P10)

Materiais: Reagentes nos laboratórios; e psicológicas: precisaria de alguém assessorando também o ensino superior. (P12)

No caso, materiais seriam na parte de equipamentos. E tem também nos recursos humanos, que precisa urgente. Faltam assistenciais. Eu tenho alunos que têm deficiência, deficiência auditiva, deficiência de locomoção e eles acabam que nós não temos, não estamos preparados a isso. Equipe pedagógica. Pedagógica. Não é exclusivamente, é também ao professor, mas é mais ao aluno. Os dois, vai dar suporte aos professores e alunos. (P1)

Escola boa é outra coisa... Se fosse numa escola normal daria páginas. (P3)

Materiais, às vezes demora demais chegar. Administrativas, eu acho que tem um problema dentro da instituição, não sei, eu percebo isso. Muita gente que trabalha administrativamente não vê com o senso de prioridades que a gente que está em sala de aula vê. Falta de visão de prioridade que o ensino apresenta. (P21)

Duas pelo menos, né? A de materiais, principalmente para suprir as necessidades dos laboratórios, que precisa de muito material e... não sei se a parte administrativa se encaixa na assistencial também? Esse assistencial imagino que seria um grupo de pedagogos, né?... (Uma assistência à sua prática?) Exatamente. Seria essa parte assistencial, né? Que seria um núcleo de apoio pedagógico que a gente não tem aqui, né? Salarial não vejo;

psicológico também não. Outro que seria... eu acho que seria, vou colocar em outros aqui... apesar de já ter assistência estudantil, eu acredito que...(Pra os alunos?) Sim. Pra os alunos. É que falta formas, assim, diminuir ou formas de minimizar a evasão, né? (P6)

É, eu acho que é isso, a estrutura mesmo de laboratórios, estrutura de setores de produção, é... eu não sei se encaixa no administrativo... Eu acho que um problema que a gente tem demais, talvez seja o que mais nos trava fazer uma boa aula prática, a desenvolver uma pesquisa, nós não temos dentro da escola funcionários que nos auxiliam, especialmente do setor de produção.(P16)

Material de consumo para aulas práticas. Recursos humanos (técnico de laboratório). Psicológicas... acho que sim.(P17)

Olha, eu acho que falta, questão administrativa, a gente tem dificuldades com relação à locomoção noturna por conta da escuridão. As questões psicológicas porque nós enfrentamos dificuldades e a gente não tem... a gente não tem departamento pedagógico. Então todos os problemas que nós temos em sala de aula tem que resolver em sala de aula, porque você não tem onde recorrer, e isso acaba acarretando nas questões assistenciais. (P20)

Pode ser na pedagógica, nós não temos ninguém para nos orientar nisso, né, então hoje quando nós temos que discutir problemas ou quando a gente enfrenta problemas com um aluno, a gente não tem... não temos. E não tem para quem reclamar, né, muitas vezes a gente conversa com outros professores sobre esse problema que é aquela coisa que foi imposta pelo MEC, você tem que trabalhar nos dois, você ganha pelos dois e você tem que trabalhar menos e muitas vezes até com dificuldade de se escolher, né, qual é a disciplina, né? Vamos dizer: você tem que ministrar, pensa, disciplina porque não tem outro no seu lugar que ficou; logicamente, abala, porque você não tem outro e você vai para a sala de aula e por mais que você prepare uma aula, você não se sente seguro suficiente.(P15)

Materiais, sim. Tanto em relação a aulas teóricas e práticas. Setor de agroindústria, laboratórios, tanto equipados como infraestrutura. Salas de aula, falo em relação a não precisar levar nada, tomadas suficientes em relação ao ambiente, mesmo que os alunos estraguem. Sala dos professores; atualização de acervo. Administrativas: manutenção geral, não só de equipamentos, mas tudo para funcionar, almoxarifado, salas, conservação de prédios, internet. Assistenciais: deveria ser feita todo ano revisão médica, saúde do servidor. (P4)

Pra mim falta sala de professor adequada com armário; porque, por exemplo, quando estou com tempo livre, falta local adequado, não precisaria ficar transitando com material de aluno dentro do carro nem em casa.(P7)

Materiais: salas com problemas, ar em dias de calor, são prédios antigos, mas também não é tão grande, mas seria melhor, no meu caso. Trabalhamos com pessoas, temos que estar bem e precisamos de apoio em alguns momentos, pela exposição e os problemas dos alunos. (P8)

Materiais: sala de professores mais adequada, mais livros disponíveis, alguns recursos audiovisuais, tipo um som bom, que a gente não tem pra passar um filme, né? Administrativa: falta de atenção ao que é genuinamente PEDAGÓGICO. Que não se sabe o que é isso. Psicológicas: falta uma dinâmica de gestão pedagógica mais dialogada. (P9)

Mas assim, material, muitos. Por exemplo, não tem laboratório mais. Então, assim, o criatório acabou, não tem mais laboratório, não tem mais administrativo, os técnicos na área. Tiraram todos os técnicos de agropecuária da área de campos, estão todos na área administrativa, quem possibilita até a elaboração de uma aula técnica de qualidade, tanto do nível técnico como do superior disso aí. O que eu acho é assim. Assistencial, a gente não tem assistência nem cuidado. Eu acho que tá “cada um por si e Deus por todos” né? Então assim não tem uma assistência pedagógica, em tudo ó... até física. (P22)

Hoje nós temos uma carência, estou pensando em termos institucionais, como gestão, deixa eu tentar explicar pra ver onde a gente encaixa aqui, a questão da inclusão, a questão de profissionais principalmente, de disponibilidade de ter acesso, de contratar, concursar profissionais pra isso, seja intérpretes de libras, seja um professor de apoio, seja mesmo um cuidador que tem casos que a gente precisa de um cuidador ali cem por cento do tempo junto com aluno. (G8)

Precisa mais a questão de materiais [...], mas eu acho que a gente precisaria um pouco mais de recursos para a gente implementar mais, financiar mais programas, mais projetos, né? Então se a gente tivesse que pedir alguma coisa a mais para o governo aqui, então seria recursos para a gente aumentar mais esses projetos, esses programas. O que aqui mesmo a gente precisaria de um pouco mais de pessoas, então um grupo especializado em elaboração, em acompanhamento de projetos, então a gente precisa de reforçar a nossa equipe. (G6)

Então acho que recai um pouco no que nós já falamos, se nós somos comparados com as universidades, nós temos universidades seculares, os institutos praticamente de 2009, nós temos apenas seis anos. Todas essas dificuldades nós temos. Elas não são determinantes, mas todas essas dificuldades aqui, em maior ou menor nível ou grau, elas se apresentam. (G3)

Os sentidos elaborados e partilhados pelos agentes-gestores estão relacionados aos seus *habitus*, ao lugar que ocupam e à forma como executam e implantam as políticas educacionais, desenvolvem suas práticas na direção do atendimento à totalidade do campo da EPT e avaliam as transformações ocorridas nos últimos oito anos no IF Goiano e na Rede Federal de EPT. Nesse sentido, os símbolos partilhados traduzem o poder político, social e simbólico que eles têm na instituição.

Nesse aspecto, os discursos a seguir buscaram demonstrar esses sentidos por meio de duas categorias: a política estabelecida pelo grupo gestor para atender às especificidades de cada nível de ensino, com o objetivo de contemplar a totalidade (áreas do conhecimento

diferentes, licenciaturas e bacharelados, projetos de pesquisa e extensão, formação de professores, etc.) e a avaliação que fazem do crescimento na Rede Federal de EPT na direção do subcampo/nível superior.

Seguir o PDI e o planejamento. Isso aí. Se você fugir disso, você não atende a sua demanda. É, nós estamos trabalhando já, basicamente, há 2 anos com a formatação de um planejamento, é que é mais específico hoje dentro da reitoria, não é, não é muito fora. Mas esse ano vamos trabalhar já com um outro desenho. Nós precisamos ter, né, dentro da nossa instituição, é, não diria que seja um escritório ou alguma coisa, mas que vai trabalhar o planejamento como um todo. Então nós vamos nos reunir de outubro para novembro deste ano porque não sabemos o recurso que nós temos, né? Vai ser feito um trabalho internamente na reitoria com as pró-reitorias e depois, juntamente com campus, os pró-reitores, os diretores, é, de setores, seja ele de ensino, ou seja, ele da parte administrativa. [...]. Então, ainda é muito incipiente, é muito novo, é, não sei ainda que tipo de material pode sair dessas discussões, mas eu acredito que já é o começo, né? Porque se você não der o primeiro passinho, você não dá o segundo. Então você tem que dar um passo, né, acreditar que aquilo realmente vai atender uma demanda, que a gente pode fazer melhor para os técnicos, né, ou mesmo aos superiores em todas as suas áreas do conhecimento, né?(G2)

Pra nós também está sendo novo. Toda essa questão e é algo que desde 2014 nós temos trabalhado para minimizar esse desgaste, é investir no planejamento estratégico. Não está sendo fácil porque, de novo, não é cultural Mas algumas metodologias, tanto que na elaboração desse PDI ora vigente teve a participação de toda a instituição, o que está previsto no PDI tem procurado atender o que se levou em consideração: as demandas locais, o quadro de servidores, a infra-estrutura. Eu acho até que não há muito conflito de alguém que está mais fora da unidade porque desde que seja apresentada uma demanda e essa demanda tenha justificativa, na medida do possível, não importa qual o nível a que ela se refere, está sendo atendido.(G3)

Eu tenho uma grande preocupação com os recursos financeiros, recursos humanos e que nós conseguimos, que a gente ainda pode conseguir, que vão ser cada vez mais escassos. Nós não podemos abrir o leque, isso é péssimo para a instituição. Quem vai perder com isso são os estudantes, são os servidores. O que eu quero dizer? Nós temos que escolher. O Instituto ainda erra nisso, o meu campus de origem ainda erra nisso, mas nós temos que escolher áreas do conhecimento, tomar a decisão de acordo com a demanda. Nós vamos ser bons nessa área. Nós vamos ser bons na área industrial, na área de informática, nas engenharias, nas agrárias. E outra coisa que nós precisamos ter em mente, que muitas pessoas, principalmente da área de Educação não concordam comigo, nós não temos que criar programas de pós-graduação nas mesmas áreas em todos os campus.(G4)

Bom, quando a gente tem um recurso, a gente estabelece junto com o pessoal da área financeira. Por exemplo, a gente tem um recurso pra pagar 20 bolsas, então a gente estabelece 10 para o ensino médio, 10 para graduação. Então a separação é essa porque às vezes é até difícil separar pouca coisa. [...] Então a falta de recursos nessa área é muito ruim, devia ter mais recursos.(G5)

A principal arma para fazer com que institucionalmente isso dê certo é na hora contratação. Assim especificar, né, que a pessoa tem que trabalhar no nível técnico, antes ainda tem que trabalhar na formação inicial e continuada, tem que trabalhar na graduação e na pós-graduação, na extensão e na pesquisa. Então isso tudo, né, tentar cobrar dos professores que são muitas vertentes. (G6)

Então, de maneira geral, a gente não tem uma política de, vamos dizer, de priorizar investimentos, ou aplicação ou dotação de recursos em A ou B, a graduação. É visto no geral mesmo. Pode ser que dentro do campus, não tenho percebido muito isso, haja essa alocação separada, estou falando muito em termos de recursos, de investimento, de orçamento. Porque tudo que você acaba investindo é do todo, por exemplo, biblioteca, quase todos os campus investiram em bibliotecas, auditórios, laboratórios. Isso repercute positivamente em todos os níveis. É claro que essa demanda surgiu (risos) pela existência dos cursos superiores, por você ter um sistema de regulamentação, de avaliação, aquele curso precisa ser reconhecido, ter aquele conceito, então isso puxou essa necessidade, vamos dizer, mas é positivo porque atende a todos. Na verdade precisaria ter tudo isso pros técnicos também. (G8)

É... pra ser sincero não existe uma preocupação assim ainda, né? Existe, às vezes, iniciativas isoladas, tanto de um lado, tanto de outro, pra se incluir dentro dessa luta, né? Ah, vamos aqui, que vamos estar deixando de lado esse, não está... E vai aí essa briga, né? Então, existe uma situação que ela não está muito, a gente não sabe como vai trabalhar... Uma das coisas que a gente tem feito bem é tentar manter o percentual, 50%. Pelo menos isso, teoricamente, em termos de lei, a gente tá tentando respeitar, né? Mas, o mais, teria que ter... Como que a gente poderia fazer para otimizar aqueles recursos? Otimizar os recursos pra contemplar todas essas áreas, né? Vamos lançar curso de... é... os cursos de licenciatura, as bolsas. (G1)

É assim, a gente percebe que boa parte de algumas áreas, o grande ganho nosso que eu vejo é que geralmente, começando a trabalhar com a verticalização, a perspectiva é “vamos investir no superior”, mas dá reflexo no técnico, vamos construir um laboratório de pesquisa no mestrado, na pós-graduação, mas aquele laboratório o técnico também vai ter acesso. Então a gente percebe que esse trabalho está sendo feito 100%? Não. Mas em alguns campus já está sendo referência. Por exemplo, o aluno que está fazendo técnico em Química, fazendo licenciatura em Química e futuramente fazendo o seu mestrado em Agroquímica, então ele vai poder tá participando dessa infraestrutura sem tá dando prejuízo. Por isso que nós temos trabalhado sempre na gestão, como falei, mas reforço isso aí, a gente tá trabalhando na verticalização do ensino, de fato, porque tudo que ganha na pós-graduação, no mestrado e doutorado ele vai servir para a graduação e vem tanto para as licenciaturas, para os tecnólogos, quanto, no caso, para as engenharias. Eu acho que esse é um trabalho que nós temos que estar dando foco nele, nessa verticalização. E é lógico que tem que ter estudos também de cursos para atender demandas de arranjos produtivos também. Às vezes a gente vai ter que trabalhar com essa parte aí. Às vezes os cursos técnicos a distância para atender aquela demanda. Atendeu aquela demanda, nós podemos encerrar aquela modalidade. [...] Então acho [que] como somos um país agrícola mesmo, agropecuária, nossos campus, boa parte é focada nessas áreas, então dá pra gente fazer um bom trabalho

nessa verticalização. Esse é um trabalho da gestão pra que todos ganhem, senão a gente começa a dar prioridade pra um. Dá, mas o outro também ganha. (G7)

Sendo a Rede Federal de EPT um campo que tem se constituído baseado no *know-how* conquistado com os cursos técnicos, como você explica que estejamos assumindo a direção dos cursos superiores em detrimento do nível médio-técnico?

É, eu acredito que, na realidade, o Instituto virou instituto realmente pelo know-how que se tem dos nossos cursos técnicos. É... é pontual, né? Tanto é que o crescimento das escolas técnicas, né, que nós saíamos lá de 150 escolas e passamos pra 600 e poucas escolas. E isso já foi um ponto importante na questão dos cursos técnicos. No decorrer desse caminho é que se começou a valorizar os cursos superiores. Por quê? Em determinadas regiões do país onde nós estamos inseridos, né, há uma necessidade porque muitas empresas de ensino, de educação, privadas, não têm interesse de chegar até ela. Então aquele grupo é excluído do processo. Então muitos dos nossos campus que eram cursos somente técnicos e passaram a ter curso superior foi uma demanda nas necessidades, local, regional, o que nós chamamos de avanços produtivos, né? E aquelas, naquelas localidades[...]. Então é uma mudança de comportamento mesmo, mas não vejo que é uma briga, uma guerra entre eles. Eu acho que é uma função. (G2)

Eu discordo que, você falou com muito cuidado e disse que nós ganhamos projeção. Isso pode até ser verdade, mas eu sempre faço a seguinte comparação, as seguintes analogias: nós não conseguimos competir com o sistema S. Se for comparar, se for medir os institutos federais e o sistema S, não há dúvida e eu não tenho o menor receio de dizer isso, o sistema S está na frente da rede federal no nível técnico. Então se a gente ficar nessa, não podemos sair, vamos ficar, o forte dos institutos federais vai ser a formação técnica, nós estamos perdidos. Justifica até fechar a rede, abandonar a rede como do governo federal. Porque o governo federal vai mostrar que o sistema S é mais eficiente na formação técnica, mas é muito mais eficiente. [...] Hoje o foco dos institutos federais, nós nunca vamos deixar esses 50% das matrículas, mas o foco dos institutos federais vai muito além dos cursos técnicos. [...] Na minha visão, na minha cabeça, na minha forma de trabalhar para ajudar a administrar, o IF Goiano tem o foco na inovação, na geração de tecnologia e isso aí, está em qualquer nível de ensino, está nos cursos técnicos, na graduação, está nos nossos mestrados profissionais, mas também está nos mestrados acadêmicos e doutorado. Então pra nós não perdermos o “bonde” e continuarmos e sermos instituições cada vez mais respeitadas, nós temos que ir muito além dos cursos técnicos. (G4)

Em detrimento acredito que não, acho que eles se complementam. Auxilia se a gente analisar em nível nacional, geral, pega as metas do PNE, o que a gente precisa atingir em termos de graduação, se pegar o que tem hoje estabelecido no sistema federal de educação pra ensino superior, não dá conta. Os institutos foram criados com esse objetivo também, uma parcela que vai ajudar, auxiliar nessa meta que ainda está muito longe do ideal, tanto na formação de professores, nas licenciaturas, quanto na graduação de maneira geral, até mesmo na pós, tem essa, esse objetivo de, vamos dizer,

política educacional. A gente não pode perder esse foco como rede, como gestão. Agora, tem que saber lidar com essas diferenças internas. (G8)

De 2008, com a criação dos institutos, ciência e tecnologia[...] Eu até disse, eu não sei pra que criou instituto, criou reitoria, falei isso pra todo mundo. E eu acho que está indo tudo muito rápido. Na cobrança, o superior, vamos abrir mestrado, vamos abrir doutorado, vamos abrir, vamos abrir, vamos abrir. Eu fico muito preocupado. É igual a história dos campus avançados, né? [...] Eu acho que tem que pisar no freio em relação a abrir cursos. A gente percebeu esse ano, por exemplo, a demanda caindo, baixa, e eu até falei esses dias na discussão do PDI, falando sobre abrir cursos e eu perguntei: “mas qual que nós vamos fechar?”, né? Então eu acho que tem que ir devagar. Agora a lei ainda segura a questão dos cursos técnicos, 50% dos cursos, mas acho que há uma preocupação exagerada com pesquisa, principalmente com pesquisa. Aí a gente percebe muitos professores chegando com doutorado e aí eles querem pesquisar, eles não querem ir para sala de aula. (G5)

Primeiro assim, eu tenho até receio e acho que cabe às unidades gestoras, principalmente à reitoria, trabalhar para que essas diretrizes, elas sejam alcançadas, ou seja, o Instituto Federal Goiano, que é oriundo das antigas das escolas agrotécnicas, dos Cefets agrícolas, não deixe cair por terra todo esse know-how, toda essa tradição conquistada. Na nossa história até 60 anos, pegando as unidades mais antigas. Por outro lado, acho que o Instituto também ele tem que ser leve o bastante para acompanhar as mudanças. Se o mundo está passando por transformações muito intensas e a comunidade carece de profissionais em outros níveis, nós estamos aqui para acompanhar essas mudanças e ofertar os cursos a esses profissionais, ou melhor, mediar a formação desses profissionais para o mundo do trabalho. Só que tanto a graduação quanto a pós-graduação é, naturalmente, elas possuem mais status, há um poder de convencimento e de atração maior que cabe à gestão não deixar que caminhemos para esse lado porque não fomos idealizadas como universidades. As universidades existem, fazem um trabalho tremendo neste nosso rincão brasileiro. Só que as universidades são universidades e os institutos são institutos, com objetivos, diretrizes, não com tudo diferente, mas com áreas e caminhos diferentes e acho que nós precisamos nos assegurar disso. Os institutos, eles são voltados para a interiorização, para a região, para os arranjos produtivos locais. Mas cabe muito à gestão não se desviar desse foco primeiro. (G3)

O que eu vejo é o seguinte: com respeito à valorização dos cursos superiores, eu acho um pouco mais uma questão de vaidade mesmo, de status, porque a gente percebe que existe isto. A questão também até a própria formação, nossa cultura é assim: “ah, fez curso superior”. Mas nós sabemos que tem técnico aí que às vezes, ganha mais do que um do superior. Então eu vejo que, tradicionalmente, nós temos essa qualidade, ela é mantida, nós temos que ganhar e nós sabemos que às vezes tem profissões que têm um superior e tem sete ou oito técnicos profissionais trabalhando. Então é uma modalidade que nós sabemos que é de grande importância. Então eu não vejo, o IF Goiano não pode, e não só o IF Goiano, a Rede trabalhar priorizando os superiores, tá? [...] Então, é por isso que eu falo. Essa lei da criação dos institutos é segura. Isso é uma coisa que foi bem foi criada pelo, numa época do Fernando Haddad, foi de 50%, é a metade dos integrados. Então, acho que isso aí é má vontade. Tem que seguir a lei. Então não é uma invenção minha, não é uma invenção. Então, eu sempre

falo isso nas reuniões nos colégios dirigentes que nós temos que tá trabalhando sim, é com, de acordo com a lei. E a lei, então, assim como os 20% para licenciaturas. Então acho que, supor, fizer o pacote bem feito e seguir a legislação da criação dos institutos, nós vamos dar uma boa formação verticalizada, tá, e a verticalização vai acontecer de fato, e realmente não dar essa prioridade, não deixar perder esse, vamos dizer, a nossa origem, que é o integrado. Pra mim isso é o carro-forte e continua sendo.(G7)

Então quando a gente vê como técnico, a gente vê uma pessoa fazendo graduação, depois mestrado e doutorado, a gente acaba por entender que um não é mais importante do que o outro, né? São fases, né, em que você está ali observando aquela escalada, né? Você está convivendo com aluno do técnico e convivendo com alunos da pós-graduação, né, e doutorado. Então você vê que aquilo não é um “bicho de sete cabeças”, tem uma pessoa que você acha que é normal e está ali fazendo, então aquilo não está tão distante. [...] Então esse movimento do Instituto, da universidade, dos cursos superiores ficar no interior, eu acho que eles só aumentam a oportunidade de verticalização para os alunos do interior, de onde eu penso que o ensino técnico tem ainda uma importância muito grande e que mesmo com todo esse avanço muito grande ainda tem muita gente para formar. Então, a meu ver, não é conflitante não. Eu acho que só me dá algumas oportunidades a mais dos alunos de continuar estudando, mas aqueles que vem formar, pra voltar para suas propriedades ou pra ir trabalhar com empresas em suas áreas, né, pois é muito amplo, para o técnico em Agropecuária, por exemplo, pode trabalhar na área ambiental, agroindústria, ligação com pesquisa. [...] Entendo que não atrapalha não. Mais ajuda do que atrapalha. (G6)

Eu acho, e explico primeiramente pela lei, né? A lei, ela nos forçou a isso. Ela nos forçou a um determinado tempo aí (não vou falar a data também, pois sou ruim), é que nós vamos acabar com o ensino médio dentro dos institutos. Aquilo lá já foi um momento crucial para essa separação, né? A questão da permanência do aluno é...a vinda de profissionais das universidades de uma maneira muito rápida. O que acontecia dentro dos institutos? Nós tínhamos um determinado é, “poder tampão,” que nos acolhia dentro de uma determinada... como que eu vou falar, de uma determinada ideia, né? Aí, com o surgimento dos institutos, nós absorvemos muito rápido. Esse poder tampão, ele que ficou descaracterizado. Os “dinossauros”, como se fala, eles perderam autonomia, por quê? Porque eram profissionais que eram... que não tinha um estudo acadêmico, doutorado, pós-doutorado. Aí chegam as crianças lá, dentro do Instituto com doutorados, mestrados e tal, e julgam aquelas pessoas ali. Desconhece a história do Instituto e simplesmente vem como um rolo compressor e desmorona aquilo tudo. Uma ideia ela é acabada em muito pouco tempo.(G1)

Quadro 45 - Sentidos partilhados pelos agentes-gestores do IF Goiano

Políticas estabelecidas	Opiniões sobre o crescimento da Rede de EPT
Planejamento estratégico com participação de todos e atendimento às demandas justificadas.	Os níveis de complementam. Como gestão, não se pode perder o foco das metas para o nível superior.

Esclarecimentos sobre a atuação do docente em todos os níveis de ensino na hora da contratação.	Garantir o <i>know-how</i> conquistado com os cursos técnicos, mas buscar o crescimento do nível superior e pós na busca da identidade institucional.
Não aplicação de recursos em um nível ou em outro.	Não há conflito entre os níveis. É uma oportunidade de verticalização, principalmente na direção do atendimento às demandas de formação profissional no interior do país.
Não existe uma preocupação quanto à totalidade; o que se tem buscado é manter os 50% do médio/técnico.	A lei (de criação dos Institutos Federais) forçou essa transformação, assim como outras em outros momentos. Há um conflito na identidade institucional, principalmente entre professores antigos e novos.
Investir no superior e na pós-graduação para que isso se reflita no médio/técnico.	Os institutos nasceram por causa do <i>know-how</i> dos cursos técnicos, e os superiores são criados em decorrência do atendimento à demanda regional dentro do princípio da interiorização, que é uma função dos IFs.
Escolha da área do conhecimento prevalente em cada <i>campus</i> para a criação de cursos de pós-graduação.	O processo de criação de cursos está muito acelerado. “É preciso pisar no freio” e continuar garantindo 50% das vagas para o médio/técnico porque há muita preocupação com pesquisa.
Separação dos recursos de maneira igualitária entre os níveis de ensino.	O <i>know-how</i> é relativo, porque o Sistema S é muito melhor no nível técnico. É preciso ir além dos cursos técnicos e ter o foco na Inovação, que une todos os níveis de ensino.
Seguir o PDI com planejamento e discussões para o atendimento às demandas e aos níveis de ensino.	Há maior <i>status</i> para o superior, mas o “carro-chefe” é o integrado. O importante é seguir a lei de criação dos institutos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora

O campo da EPT na Rede Federal já tem se afirmado e sido reconhecido no campo da Educação e na sociedade por causa da oferta de qualidade dos cursos de nível médio/técnico; porém, a partir da constituição dos Institutos Federais, o subcampo nível superior se expandiu e constituiu novos *habitus* e práticas que passaram a estabelecer um novo desenho institucional. Nesse contexto, o desafio do grupo gestor, enquanto agentes desse espaço em construção, gira em torno da necessidade de identificar as forças prevalentes, as tensões existentes, o poder simbólico e material disputado e organizar ações com base na discussão das finalidades da instituição, tendo como foco a garantia do atendimento às reais demandas regionais e sociais nos diversos cursos ofertados em todos os níveis de ensino.

Os sentidos do campo IF Goiano foram expressos por meio das respostas a perguntas mais direcionadas. Contudo também se apresentaram em outros momentos. A seguir, seguem

alguns depoimentos nos quais os agentes puderam se expressar livremente acerca do quisessem, para além do que já havia sido perguntado.

Os símbolos de integração e contradições encontrados foram: tratamento diferenciado das áreas do conhecimento; necessidade de comunicação entre os pares e entre os alunos; desafio cotidiano da prática nos dois níveis de ensino; falta de formação pedagógica para quem chega; afirmação da importância do técnico, mas, ainda que inconscientemente, maior valorização do ensino superior; e falta de identidade institucional.

A forma como as disciplinas são distribuídas em algumas áreas. Professores da área de gestão são penalizados e muitas vezes ministram até cinco ementas diferentes, o que não ocorre na área de Ciências Agrárias, por exemplo. (P10)

Acredito que esse trabalho será um norteador de ações que necessitamos ter com certa urgência em nosso Instituto. Uma que isso foi implantado e poucos pararam para discutir a real comunicação entre os pares e principalmente entre os alunos.(P2)

É difícil atuar nos dois níveis ao mesmo tempo, mas é desafiador. Às vezes dá vontade de se dedicar apenas a um. Eu acho que não é qualquer professor que dá conta de atuar nos dois níveis ao mesmo tempo. Às vezes dá vontade de decidir por um ou pelo outro...(Por quê?) Porque é difícil a gente fazer essa troca de..., botar a batina de mestre, botar a batina de doutor, então é difícil você fazer isso o tempo todo, você fazer se fosse só uma vez, mas é o tempo todo, né? De manhã você tá no médio, à tarde você tá no superior, a linguagem é diferente, o conteúdo é diferente, você tem que estar situado aonde você está porque às vezes você cobra coisa que não é pra cobrar. A questão da disciplina, às vezes você dá muita liberdade pros alunos do ensino médio e esquece que não são do superior. Até a questão de limites, no superior eles podem entrar a hora que querem e sair a hora que quiserem, no médio não.(P3)

Uma coisa é que nós somos preparados como técnicos e não docentes, exceto quem vem das licenciaturas; vamos trabalhando e pegando experiência e vai melhorando. Falta essa parte pedagógica para quem chega. Um técnico comentando de professor novo que deu a mesma aula duas vezes porque não tinha aula nova para dar. Piora de discente e docente. Se ele quiser e correr atrás, vai demorar para adquirir essa experiência(P13)

O diferencial do IF Goiano é a forte inserção de pós-graduação sem perder no nível médio/técnico; porque seleciona bem os docentes, o perfil dos docentes é diferenciado por causa da boa seleção.(G4)

Os institutos crescem, né?E os que estão crescendo dessa maneira, espero que a gente não se assuste e tente retroagir de uma situação em que a gente não vai, nós não vamos mais conseguir voltar, né? E a preocupação é de ficarmos perdidos no meio e sem a função.É, porque universidade não seremos. No sistema S é, a tendência é absorver o ensino médio/técnico dos moldes do capitalismo, ele preconiza, né?Então, a gente vai ficar sem rumo,

né?Ah, mas o Instituto Federal Goiano, o Câmpus Rio Verde faz uma boa pós-graduação. Nós somos um pingo d'água no oceano! E isso num... né? Nós estamos correndo pra um lugar, né, que às vezes não tem,nós não temos esse lugar pra chegar. rsss (G1)

Diante de todos os símbolos e contradições que representam os sentidos do campo social estudado, a questão da identidade institucional se afirma como fio condutor daquilo que pensam, sentem e expressam os agentes, conforme o último depoimento acima, que resume as tensões do ponto de vista material e simbólico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, pretende-se tecer algumas considerações finais que, longe de serem conclusivas, ajudarão a pensar a construção e consolidação do campo da EPT no IF Goiano. Retomando o que Otranto (2010) recomendou, ressalta-se a relevância dos resultados encontrados a fim de avaliar a política pública educacional que visou expandir o campo da EPT no Brasil por meio da criação de um novo modelo institucional: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Ao final deste trabalho, não podemos deixar de sugerir aos pesquisadores da política de educação superior e de educação profissional que aprofundem estudos a respeito dos Institutos Federais, criados nos últimos minutos do ano de 2008, uma vez que 76 instituições de educação profissional a ele se integraram (36 EAFs; 31 Cefets; 8 EVs⁵⁷ e 1 ETF⁵⁸). Pesquisas que ampliem o entendimento do processo de negociação que os criou, situando-o no âmbito geral das políticas públicas educacionais, investigando os conflitos e contradições internas que mediaram esse tipo de negociação e a forma como está acontecendo, na prática, a implantação, são demandas urgentes. (OTRANTO, 2010, p.110).

Essas instituições foram criadas por meio de uma lei (BRASIL, 2008), mas antes mesmo da sua promulgação, várias negociações começaram a se estabelecer entre as diferentes instituições e os diversos agentes que faziam parte desse campo na rede federal. Vários questionamentos foram levantados na direção da perda da identidade e da autonomia de cada instituição. Os Cefets buscavam expansão, principalmente ligada à oferta de cursos superiores e pós-graduação, tendo como foco a recém criada Universidade Federal Tecnológica do Paraná, antigo Cefet Paraná. Nesse contexto os Cefets Minas Gerais e Rio de Janeiro não aderiram à proposta dos Institutos Federais e permanecem até o dia de hoje nessa condição.

As Escolas Agrotécnicas Federais, segundo documento datado de 6 de junho de 2007 (OTRANTO, 2010) enviado ao MEC, defendiam seu lugar e identidade na interiorização da Educação Profissional, almejavam crescer em número de matrículas e em princípio, sugeriram um novo “desenho institucional” para a Rede Federal de EPT, sem contudo alterar sua identidade. As Escolas vinculadas às Universidades Federais e Escolas Técnicas Federais, assim como as Agrotécnicas em momento posterior, não viram muita alternativa a não ser

⁵⁷ Escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

⁵⁸ Escolas Técnicas Federais.

aderir à proposta do governo sob pena de terem seus recursos diminuídos e, conseqüentemente, sua sobrevivência e possibilidade de expansão.

Ao longo desses oito anos desde a sua criação, os Institutos Federais têm ganhado projeção social no campo da EPT e em toda sociedade brasileira em consequência da sua inserção regional incrementada por grandes investimentos do governo federal em infraestrutura física e de pessoal.

Nesse contexto, o IF Goiano, na expressão dos *campi* Ceres e Rio Verde estudados nesta investigação, caracteriza-se por ser atualmente um espaço social e institucional que vem nascendo e se constituindo, mas ainda coexistindo com uma realidade passada que é seu fundamento. Afirma-se, nesse sentido, o desafio de construção de um campo social que marque a nova identidade institucional no contexto das tensões entre os subcampos/níveis de ensino, expressas nos acordos/desacordos; consensos/dissensos; semelhanças/diferenças e concordâncias/contradições que estabelecem os símbolos de integração entre os agentes-professores e gestores.

Ainda que os dados numéricos apresentados demonstrem uma tentativa de buscar certo equilíbrio com relação ao número de matrículas em cada subcampo/nível de ensino, os discursos denotam a tensão existente entre eles na forma do poder simbólico exercido por meio das práticas desenvolvidas no interior do campo. As disputas que vêm se constituindo entre o nível médio/técnico e o nível superior estão também postas em fatores sociais externos e um deles é a maior valorização do nível superior. Isto se materializa nos elementos elencados pelos agentes-professores e gestores, seja nas disputas de poder, nas estratégias de sobrevivência trilhadas por cada um dos agentes, seja nas contradições existentes e na construção dos símbolos de integração. A maior valorização do ensino superior na sociedade capitalista constitui-se um fator de diferenciação de classe, imposto pelas camadas superiores. No interior da instituição isso se materializa de diferentes formas nas tensões, perspectivas e estratégias postas no cotidiano dos agentes, consciente e inconscientemente. Apesar dos inúmeros esforços que têm sido empreendidos para valorizar igualmente os dois níveis de ensino, médio/técnico e superior, as relações de poder vêm se constituindo na direção do fortalecimento do subcampo nível superior. Ainda que os agentes-professores e gestores representem simbolicamente o tratamento como igualitário entre os subcampos (no que diz respeito ao número de matrículas e recursos materiais e humanos disponíveis), a tendência tem sido, concretamente, desde a criação dos Institutos, a perda pelo ensino médio/técnico de 50% das vagas. Os outros 50% são distribuídos entre os demais níveis e cursos ofertados.

Configurou-se, portanto, uma perda de 50% logo de início, com a lei de criação dos Institutos, para o nível médio/técnico, o que resultou de imediato em novas tensões e perspectivas.

Considerando o período estudado, a realidade do IF Goiano nos *campi* pesquisados está assim representada em termos quantitativos:

Quadro 46 - Número de matrículas 2008 e 2015 por Câmpus

	Câmpus Ceres-2008	Câmpus Ceres-2015	Câmpus Rio Verde-2008	Câmpus Rio Verde-2015
Professores	38	93	75	121
Cursos nível técnico	8	4	14	9
Cursos nível superior	0	5	5	10
Pós-graduação	0	1	2 (<i>lato sensu</i>)	6 (<i>stricto sensu</i>)
Alunos nível técnico	618	614-Proen	1850	3.186-Proen (1.850 EaD)
		735-SRE		2.808-PI (1.850 EaD)
Alunos nível superior	0	567-Proen	442	1603-Proen
		735-SRE		1529-PI
Alunos pós-graduação	0	19	107	255-Proen
				173-PI

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Evidencia-se que a transformação do Cefet-Rio Verde e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres, juntamente com outras instituições, em Instituto Federal Goiano promoveu o aumento significativo do número de professores, da oferta de cursos superiores e de pós-graduação *stricto sensu* e uma gradativa diminuição do número de cursos técnicos presenciais ofertados. A retração da oferta do nível médio/técnico foi compensada pela criação dos cursos técnicos na modalidade de Educação a Distância.

Em ambos os *campi* analisados, há uma diminuição no número de cursos técnicos presenciais ofertados e um aumento de 100% no número de cursos superiores, o que significou para o Câmpus Ceres, segundo dados da Secretaria de Registros Escolares, um aumento de 18,93% em número de matrículas e para o Câmpus Rio Verde uma diminuição de 27,78%. Em relação aos cursos superiores, o Câmpus Rio Verde teve um aumento de 262,67% no número de alunos matriculados e o Câmpus Ceres passou a ofertar cursos nesse nível de ensino, tendo o número de matrículas aumentado a cada ano ao longo do período

estudado. Na pós-graduação, o Câmpus Ceres passou a ofertar um curso de mestrado e o Câmpus Rio Verde triplicou o número de cursos *stricto sensu*.

Apesar dos números apontarem realidades diferentes para os níveis de ensino estudados, de fato não deveria haver separação entre esses subcampos, já que ambos estão em um mesmo espaço, com professores que devem atuar em todos os cursos, com verbas públicas destinadas tanto ao nível médio/técnico quanto ao nível superior. No entanto, no discurso de professores e gestores não é isso que fica claro. A separação é lacunar e ideológica, ainda que alguns argumentos tenham sido levantados para que haja fortalecimento do nível superior em detrimento do técnico. A despeito de essa apartação ser percebida e representada na maioria dos discursos, a tentativa de buscar uma complementaridade entre os níveis de ensino por meio da valorização da verticalização permitida nos institutos federais fica evidente nas respostas de alguns agentes, tanto professores quanto gestores, o que vai se constituindo como um símbolo de integração. As especificidades de cada nível de ensino devem ser enfrentadas e respeitadas, mas sempre na direção de aproximá-los, e não de distanciá-los ou torná-los concorrentes, para que a verticalização seja fortalecida como um caminho de reafirmação do papel dos institutos federais na sua inserção regional e identidade institucional.

Segundo Lima (2012), a identidade institucional se constrói como processo social e histórico que não se faz por decreto; as transformações acontecem por um movimento de adesão, mas também de resistência e, por isso, produz resultados contraditórios e sentidos diversos, de acordo com os interesses dos diferentes agentes sociais envolvidos.

Assim, a relação de forças entre os níveis de ensino está presente no campo da EPT no IF Goiano e não vai deixar de existir, até porque a sua existência é um princípio fundante e estrutural do campo social. Nesse campo, os *habitus* dos agentes são estabelecidos nas relações que acontecem entre eles, assim como são estruturados por elas e pelo espaço institucional. Por isso, um dos desafios que se apresenta é perceber, identificar e desvelar as disputas existentes para que todos os agentes percebam seu lugar na instituição e desenvolvam práticas que contribuam para sua construção identitária.

Nos sentidos partilhados pelos agentes, outro desafio a ser enfrentado é o alto índice de retenção e evasão principalmente nos cursos superiores. Segundo Bourdieu (2014, p.250), a expansão do número de cursos ofertados e de vagas oferecidas sem garantia de permanência e êxito pode ser uma contradição traduzida como aparência de “democratização”. No nível médio/técnico, um sentido aparente é a falta de demanda e concorrência para os cursos técnicos subsequentes, além da evasão e reprovação nos primeiros anos dos cursos técnicos

integrados, que podem ser compreendidas pela dificuldade dos professores em saberem o que é e como se desenvolve uma formação integrada e omnilateral.

A discussão e compreensão do que seja a formação técnica integrada ao ensino médio torna-se importante na realidade brasileira como estratégia para o atingimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Segundo dados do Observatório do PNE⁵⁹, cerca de 2,8 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos no Brasil estão fora da escola. Desses, aproximadamente 1,7 milhão são jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o ensino médio. O desafio proposto pela Meta 3, de universalização até 2024, é muito grande por causa do alto índice de evasão nessa etapa da educação básica, que pode ser explicado pelo esvaziamento de sentido do ensino médio calcado na dualidade estrutural-cultura geral/cultura técnica- que o fundamenta. Por isso, os cursos técnicos integrados ao ensino médio podem ser uma alternativa de formação integral para os jovens brasileiros. A Meta 11 refere-se à expansão do número de matrículas na Educação Profissional Técnica de nível médio, elevando o número de 1.741.528 em 2014 para 5.224.584 em 2024. Nessa direção, a atuação dos Institutos Federais torna-se central no aumento do número de vagas ofertadas nesse nível de ensino. (BRASIL, 2014).

A despeito de tantos desafios e contradições presentes no campo da EPT na rede federal, os Institutos Federais são um exemplo do “pacto nacional” e da “submissão consentida” nesse campo (OTRANTO, 2010). O governo Lula, ao propor em 2008 um novo desenho institucional no contexto de expansão da Rede Federal de EPT, contida no novo projeto educacional em curso no país desde o seu primeiro mandato, afirmou o compromisso não só dos órgãos políticos, mas também de toda a sociedade com a implantação, consolidação e avaliação das políticas educacionais. Dessa forma, a política pública que se materializa na criação dos Institutos Federais tem grande força social e simbólica.

Atualmente a Rede Federal de EPT possui 38 Institutos Federais com 644 *campi*, além dos 02 Cefets, 25 Escolas vinculadas às universidades, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica do Paraná. Mesmo diante dos desafios já apresentados, os Institutos têm se estabelecido como um locus de oportunidades formativas para as classes populares no Brasil, efetivando a qualidade e a credibilidade dos cursos ofertados nos diversos níveis de ensino.

O caminho, no entanto, é longo e a trajetória está só começando rumo a outras investigações que, como esta, apontem até onde já chegamos e o que ainda há de ser percorrido por meio do comprometimento coletivo, da ação política e consciente de professores, gestores, técnicos-administrativos, alunos e comunidade em geral, pela

⁵⁹ Disponível no site <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/3-ensino-medio>>.

construção de uma instituição pública e de qualidade socialmente referenciada, voltada ao atendimento das necessidades regionais, sociais e educacionais dos jovens e adultos brasileiros.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F.M.de B.; ALVES, E.M.; CRUZ, M.P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e *habitus* na obra de Pierre Bourdieu. **Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, v.1, n.1, p.31-40, jan.-jun. 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, R.B.M.; VITORETTE, J.M.B. Trabalho e educação profissional: concepções em disputa. In: MACHADO, M.M.; RODRIGUES, M.E.de C. **Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.p.327-348.

BERNARDO, J. **Estado**: a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras, 1998.

BIANCHETTI, R.G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **Algumas propriedades do campo**. (Paris, 1976).Exposição feita na *École Normale Supérieure* em novembro de 1976. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/88886722/Algumas-Propriedades-Dos-Campos-Pierre-Bourdieu>. Acesso em: 01 nov. 2014.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Lições de aula**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. p.46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 39).

_____. O Campo Científico. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.p.122-155 (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 39).

_____. A força da representação. In: _____. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996. p.117-128

_____. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. O Novo Capital. In: BOURDIEU, P. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.35-52.

_____. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2003.

_____. **O poder simbólico**. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **A miséria do mundo**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Escritos de educação**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____; WACQUANT, L.O imperialismo da razão neoliberal. **Possibilidades**. Ano1, n. 1,p.24-27, jul./set. 2004. Disponível em: <<http://resistir.info>> Acesso em: 13 out. 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997.

BRASIL.Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3 de 9 de julho de 2008.Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.**Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

_____. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004.Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004.

_____. Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006.Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

_____. Decreto 6.095 de 24 de abril de 2007.Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRASIL. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 18 dez. 2014.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e da outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho para formulação de contribuições ao debate sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate**: texto para discussão. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 nov.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006. Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. 3. ed. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e Diretrizes dos IFETs**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1 de 24 de julho de 2014. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BRASIL. Projeto de Lei 8.035 de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: _____. (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

CANEZIN, M.T. A. O conceito de *habitus* na teoria da prática: fundamentos do diálogo de Bourdieu com o pensamento durkheimiano. In: _____. **Introdução à teoria e ao método em Ciências Sociais e Educação**. Goiânia: UCG,2001.p.111-131.

_____. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para ciências sociais e educação. In: ROSA, D.E.G.; SOUZA, C.S; FELDMAN, D. et al.(Orgs.).**Didáticas e Práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.p.85-101.

CARNEIRO,M.E.F. **Os técnicos de 2º grau frente à reconversão produtiva**. 1998. 169f.Tese (Doutorado em Educação) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CARVALHO, M. A. **Técnico agrícola: peão melhorado?** 2012. 298f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

CATANI, A.M. Algumas lições da aula inaugural de Pierre Bourdieu. In: CATANI, A.M.; MARTINEZ, P.H. **Sete ensaios sobre o Collège de France**. São Paulo: Cortez,1999. p. 89-103.

_____; CATANI, D.B.; PEREIRA, G.R.de M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: TURA, M.de L.R.(Org.).**Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p.127-160.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CIAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.96, p.911-934, out.2006.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, M; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

_____. Universidades Tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs)? In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.p. 159-174.

_____.**A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, 2015Texto preparado para oIII Colóquio Nacional “A produção do conhecimento em Educação Profissional. Plano Nacional de Educação (2014-2014)” Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN. Natal. 04 a 07 de agosto de 2015.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Representações sociais e praxiologia bourdiesiana: notas sobre a aplicação de um modelo a fenômenos do campo educacional. In: LIRA, A.A.D.; MIRANDA, M.M.; BRITO; S.M. de O.(Orgs.). **Revisitando o diálogo em representações sociais e educação**. Campina Grande: EDUFPG, 2014. p.23-56.

DOURADO, L.F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

_____. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. 2. ed. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____; PIRES, L.L.de A. Políticas de Educação Tecnológica: uma nova institucionalidade para a educação superior. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba. v.1, nº.1, p.54-75, mar.2007

ENGUIITA, M.F.A **face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERES, M. M. **Políticas públicas para Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil.** São Paulo, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22151-apresentacao-mec-setec-estadao-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10 jan.2016.

FERNANDES, J.C. da C.**Educação tecnológica e empregabilidade:** revelações de egressos. 2012. 211 f.Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Educação brasileira: indicadores e desafios:** documentos de consulta. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2013. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacaobrasileiraindicadoresedesafios.pdf>>. Acesso em: 14 jun.2016.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I.(Org.).**Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989. p.69-90.

_____. Educação e construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, O.; TEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.53-67.

_____. Concepções no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.).**Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p.57-82.

_____; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 32, n. 116, p. 619-638, jul. /set. 2011.

_____; _____. RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – out. 2005a. Disponível em: [≤ http://www.cedes.unicamp.br ≥](http://www.cedes.unicamp.br).

_____;_____;_____. (Orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____;_____;_____. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores In: COSTA, H. da; CONCEIÇÃO, M. (Orgs.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005c. p. 63-71.

HEY, A.P.; CATANI, A.M. Ladrilhando o concreto: construindo pesquisas a partir de Bourdieu. In: OLIVEIRA, J. F.; PESSOA, J.M. (Orgs.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia, Cânone Editorial, 2013. p. 31-52.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, M.; ZANDONADE, V. Expansão da Rede Federal da Educação Profissional no Brasil: da homogeneidade para baixo à heterogeneidade para cima. **Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ.**, Vitória-ES, v. 12, n. 1, p.45-55. jan./jun. 2012.

LIMA FILHO, D.L. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Orgs.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Edição eletrônica Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ideologiaalema.html>>. Acesso em: 22 maio 2014.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MORAES, C.S.V. O que há de novo na educação profissional no Brasil. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n.8, jan./jun. 2001. p.13-45.

MOURA, D.H. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO- PERSPECTIVAS ATUAIS, 1; 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: MEC, 2010.

NERI, Marcelo Cortes. Pobreza e políticas sociais na década da redução da desigualdade. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, out. 2007. ISSN: 0251-3552. Disponível em: <http://www.nuso.org/upload/articulos/p8-4_1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.

NERI, M. C.; MELO, L. C. C. de; MONTE, S. dos R. S. **Superação da pobreza e a nova classe média no campo**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

OLIVEIRA, J. de F.A.C. **A institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil: do Decreto nº 2.208/97 à Lei nº 11.892/08**. 2014. 206 p. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

_____; CARNEIRO, M. E. F. Educação profissional no contexto político-ideológico neoliberal. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA –SENEPT, 3; 2012. Belo Horizonte-MG. **Anais**. Belo Horizonte: Senept/Cefet-MG, 2012. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-019.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2015.

OLIVEIRA, J. F de; PESSOA, J.de M. O método em Bourdieu. In: _____. (Orgs.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cãnone, 2013.p. 15-30.

ORTIZ, Renato. À procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R.(Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. p. 7-36 (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 39).

OTRANTO, C.R. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia- IFETs. **RETTA**, Rio de Janeiro, ano I, n.º 1, p. 89-110, jan-jun.2010.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841. Acesso em: 03 jun. 2014.

_____; PEREIRA, L.A.C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30. p. 71-88, 2010.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Base da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I.(Org). **LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.17-41.

REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Brasília, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, v.1, n.1, jun. 2008.

SANTOS, M. L. dos. **Desafios para a abordagem etnoracial no ambiente escolar**. 2013. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

SANTOS, O.J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SOUZA, L. M. **Cultura escolar e *habitus* professoral em uma instituição de educação profissional agrícola**. 2012. 232 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

SZYMANSKI,H.; ALMEIDA, L.A.; PRANDINI, R.C.A.R. (Orgs.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

APÊNDICES

Apêndice I

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *TRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Projeto de pesquisa:

Disputas e Tensões entre o nível médio/técnico e o nível superior na configuração do campo da educação profissional no Instituto Federal Goiano

Doutoranda: Geísa d'Ávila Ribeiro Boaventura

Orientadora: Prof^a Dra Maria Esperança Fernandes Carneiro

Prezados colegas professores e professoras,

Este questionário faz parte de uma pesquisa empírica que fornecerá dados importantes para o estudo, que resultará na tese de Doutorado em Educação, conforme dados acima.

Gostaria de solicitar sua colaboração no preenchimento dele e desde já agradeço por sua disponibilidade e atenção.

Vale ressaltar que os dados de identificação servirão somente para caracterização dos sujeitos de pesquisa, mas que sua identidade será completamente preservada.

Questionário - PROFESSORES

Nome completo (se quiser):

Sexo: F () M () Idade:

Local de origem:

Formação- Graduação:

Instituição de conclusão da graduação:

Pós-graduação:

Instituição(ões) de conclusão da pós-graduação:

Nível⁶⁰ ou Níveis de ensino em que atua ou atuou no Instituto:

Tempo de serviço no Instituto Goiano e/ou em outro Instituto Federal(se for o caso):

1) Quais as disciplinas ministradas por você no momento?

2) Quais são os autores que fundamentam seu trabalho?

⁶⁰ Nível médio-técnico e nível superior.

3) Qual é o método do seu trabalho?

() **Empirismo**- O conhecimento da realidade é feito de maneira objetiva. Há o primado do objeto sobre o sujeito. Os instrumentos de pesquisa servem de mediação e garantem a neutralidade no processo científico.

() **Racionalismo**- O conhecimento científico se dá pela valorização do sujeito que pesquisa em detrimento do objeto. Questiona a objetividade empirista. O conhecimento da realidade deve articular-se à crítica da mesma.

() **Dialética**- O conhecimento da realidade se dá por meio da relação entre sujeito e objeto. O processo de conhecimento científico considera o movimento histórico e as contradições presentes no real. A dimensão histórica é fundamental para compreensão das transformações do real por meio da prática humana.

() Não sei

4) Você já leu o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição? () Sim () Não

5) E o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI)? () Sim () Não

6) E o projeto de curso do(s) curso(s) em que você atua? () Sim () Não

7) Você participou do processo de elaboração de um desses documentos citados acima?

() Sim () Não . Justifique PPC Agropecuária e PPC Agronomia

8) Qual(is) dessa (s) concepção(ões) teórico-metodológica (s) você conhece?

() **Tradicional**: Essa pedagogia prioriza o ensino humanístico, de cultura geral, no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Não há nenhuma relação entre o conteúdo e a realidade do aluno)

() **Escola Nova**: A escola renovada propõe um ensino que valoriza a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo.

() **Tecnicista**:A tendência tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para indústria).O essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação.

() **Libertadora**: Essa pedagogia valoriza a experiência vivida como base da relação educativa dando mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Defende a ideia de autogestão pedagógica.

() **Crítico-social dos conteúdos**:A pedagogia crítico-social de conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogia tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta.

9) Com base na resposta anterior, qual a(s) concepção(ões) de Educação que fundamenta(m) sua prática pedagógica?

() Tradicional

() Escola Nova

() Tecnicista

() Libertadora

() Crítico-social dos conteúdos

() Outra. Especifique _____

10) Como ela(s) é(são) expressa(s) na sua prática?

11) Qual a sua concepção de Educação Profissional?

- () Preparação para o mercado de trabalho (concepção neoliberal atrelada aos interesses do capital)
 () Preparação para o trabalho (educação crítica)
 () Formação omnilateral (educação integrada, formação para a vida, para cidadania)

Explique se quiser:

12) Você sabe se essa(s) concepção(ões) citada(s) acima está(ão) contemplada(s) no PPP?

13) Como a(s) disciplina(s) que você ministra ou ministrou contribui(em) para formação para o trabalho?

14) Como você articula sua prática no nível médio-técnico com a do nível superior?

15) Quais diferenças você percebe entre o seu trabalho no nível médio-técnico e no nível superior? Em que medida essas práticas se assemelham e se diferenciam?

Nível técnico _____

Nível superior _____

16) Quais as características das disputas entre o nível médio-técnico e o nível superior? Assinale os elementos que você acredita estarem presentes nessa disputa.

- () tempo/horário de trabalho
 () recursos financeiros institucionais
 () autonomia pedagógica
 () recursos materiais/pedagógicos disponíveis
 () estrutura física para as aulas
 () prestígio
 () status
 () hierarquia
 () outro. Cite _____

Explique o que achar necessário _____

17) Como seu *campus* tem se organizado institucionalmente, em termos das prioridades administrativas e pedagógicas para atender esses dois níveis (médio-técnico e superior)?

18) Na sua visão, há mais contradições ou acordos(encontros) na convivência entre os dois níveis no Instituto Federal Goiano? Por quê?

19) Quais são suas estratégias de sobrevivência (seu posicionamento nesse embate) no campo da educação profissional, principalmente no que diz respeito à sua atuação dos dois níveis de ensino (técnico e superior)?

20) Se você pudesse escolher um dos níveis para atuar, qual escolheria? Por quê?

21) O que falta nas suas condições de trabalho atuais em termos das necessidades listadas abaixo.

Materiais: equipamentos para atividades práticas

Administrativas: recursos humanos (operador de máquinas e implementos agrícolas).

Salariais _____

Psicológicas _____

Assistenciais:

Outras _____

22) O que você gostaria que fosse falado da sua atuação nesses dois níveis de ensino que não está contemplado neste questionário? _____

Eu autorizo a coleta, estudo, sistematização e publicização dos resultados dos dados declarados, resguardando o anonimato.

Local e Data: _____

Assinatura: _____

Muito obrigada pela sua participação!

Apêndice II
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *TRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Projeto de pesquisa:

Disputas e Tensões entre o nível médio/técnico e o nível superior na configuração do campo da educação profissional no Instituto Federal Goiano

Doutoranda: Geísa d'Ávila Ribeiro Boaventura

Orientadora: Prof^a Dra Maria Esperança Fernandes Carneiro

Prezados colegas professores e professoras,

Este questionário faz parte de uma pesquisa empírica que fornecerá dados importantes para o estudo, que resultará na tese de Doutorado em Educação, conforme dados acima.

Gostaria de solicitar sua colaboração no preenchimento dele e desde já agradeço por sua disponibilidade e atenção.

Vale ressaltar que os dados de identificação servirão somente para caracterização dos sujeitos de pesquisa, mas que sua identidade será completamente preservada.

Questionário - GESTORES

Nome completo (se quiser):

Sexo: F () M () Idade:

Local de origem:

Formação- Graduação:

Instituição de conclusão da graduação:

Instituição(ões) de conclusão da pós-graduação:

Nível⁶¹ ou Níveis de ensino em que atua ou atuou no Instituto:

Tempo de serviço no Instituto Goiano e/ou em outro Instituto Federal(se for o caso):

1)Quais as disciplinas já ministradas por você ?

2) Quais são os autores que fundamentam seu trabalho?

3) Qual é o método do seu trabalho?

() **Empirismo**– O conhecimento da realidade é feito de maneira objetiva. Há o primado do objeto sobre o sujeito. Os instrumentos de pesquisa servem de mediação e garantem a neutralidade no processo científico.

⁶¹Nível médio-técnico e nível superior

Racionalismo- O conhecimento científico se dá pela valorização do sujeito que pesquisa em detrimento do objeto. Questiona a objetividade empirista. O conhecimento da realidade deve articular-se à crítica da mesma.

Dialética- O conhecimento da realidade se dá por meio da relação entre sujeito e objeto. O processo de conhecimento científico considera o movimento histórico e as contradições presentes no real. A dimensão histórica é fundamental para compreensão das transformações do real por meio da prática humana.

Não sei

5) Você já leu o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI)? Sim Não

6) E o projeto de curso do(s) curso(s) em que você atua/atuou? Sim Não

7) Você participou do processo de elaboração de um desses documentos citados acima?

Sim Não. Justifique

8) Qual(is) dessa(s) concepção(ões) teórico-metodológica(s) você conhece?

Tradicional: Essa pedagogia prioriza o ensino humanístico, de cultura geral, no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Não há nenhuma relação entre o conteúdo e a realidade do aluno)

Escola Nova: A escola renovada propõe um ensino que valoriza a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo.

Tecnicista: A tendência tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para indústria). O essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação.

Libertadora: Essa pedagogia valoriza a experiência vivida como base da relação educativa dando mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Defende a ideia de autogestão pedagógica.

Crítico-social dos conteúdos: A pedagogia crítico-social de conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta.

9) Com base na resposta anterior, qual a(s) concepção(ões) de Educação que fundamenta(m) sua prática pedagógica?

Tradicional

Escola Nova

Tecnicista

Libertadora

Crítico-social dos conteúdos

Outra. Especifique _____

10) Como ela(s) foi (ram) expressa(s) na sua prática?

11) Qual a sua concepção de Educação Profissional?

Preparação para o mercado de trabalho (concepção neoliberal atrelada aos interesses do capital)

Preparação para o trabalho (educação crítica)

Formação omnilateral (educação integrada, formação para a vida, para cidadania)

Explique se quiser:

12) Você sabe se essa(s) concepção(ões) citada(s) acima está(ão) contemplada(s) no PDI e nos PPCs que você conhece?

13) Como a(s) disciplina(s) que você ministra ou ministrou contribui(em) para formação para o trabalho?

14) Como você articula sua prática de gestão do nível médio-técnico com a do nível superior?
 15) Qual a importância, que você percebe, do seu trabalho no nível médio-técnico e no nível superior? Em que medida, no IF Goiano, esses níveis se complementam e se diferenciam?

16) Quais as características que você percebe nas disputas entre o nível médio-técnico e o nível superior? Assinale os elementos que você acredita estarem presentes nessa disputa.

- tempo/horário de trabalho
- recursos financeiros institucionais
- autonomia pedagógica
- recursos materiais/pedagógicos disponíveis
- estrutura física para as aulas
- prestígio
- status
- hierarquia
- outro. Cite

Explique o que achar necessário

17) Como o Instituto tem se organizado institucionalmente, em termos das prioridades administrativas e pedagógicas para atender esses dois níveis(médio-técnico e superior)?

18) Na sua visão, há mais contradições ou acordos(encontros) na convivência entre os dois níveis no Instituto Federal Goiano? Por quê?

19) Qual é a política estabelecida pelo grupo gestor, em termos do atendimento aos dois níveis de ensino e às áreas diferentes dos cursos, por exemplo licenciaturas e bacharelados ou cursos técnicos na área de humanas ou cursos ligados a área agrícola ou industrial. Como fazer que a totalidade seja contemplada nas diferentes demandas (recursos, projetos de extensão e pesquisa, bolsas de formação, capacitação dos professores etc)?

20) Se você pudesse escolher um dos níveis para atuar na gestão e na docência, qual escolheria? Por quê?

21) O que falta nas suas condições de trabalho atuais em termos das necessidades listadas abaixo.

Materiais:

Administrativas:

Salariais:

Psicológicas:

Assistenciais:

Pedagógicas:

Outras:

22) Como você, enquanto gestor, explica que o IF Goiano, uma instituição tradicionalmente reconhecida pela qualidade dos seus cursos técnicos (a rede ganhou *Knowhow* nesse nível), esteja supostamente assumindo uma direção de valorização dos cursos superiores e pós-graduações em detrimento dos técnicos?

23) O que você gostaria que fosse falado da sua gestão nesses dois níveis de ensino, que não está contemplado neste questionário?

Eu autorizo a coleta, estudo, sistematização e publicização dos resultados dos dados declarados, resguardando o anonimato.

Local e Data:

Assinatura:

Muito obrigada pela sua participação!

Apêndice III

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Sr(a) _____,

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas fica em sua posse e a outra com o pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não participará da pesquisa e não será penalizado (a) de modo algum.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: Disputas e Tensões entre o nível médio/técnico e o nível superior na configuração do campo da educação profissional no Instituto Federal Goiano

Pesquisadoras Responsáveis: Doutoranda Geísa d'Ávila Ribeiro Boaventura e Dra Maria Esperança Fernandes Carneiro (orientadora)

Telefones para contato: (62) 8420-0700 / (62) 84725050

A qualquer momento da pesquisa, os sujeitos poderão retirar todas as suas dúvidas com o pesquisador por meio dos telefones relacionados.

A probabilidade de ocorrência de danos psicológicos aos sujeitos é mínima, no entanto, o pesquisador assumirá a responsabilidade pela assistência integral àqueles (as) que se sentirem prejudicados (as).

O objetivo desta pesquisa é conhecer e analisar as tensões e disputas existentes na convivência entre o nível médio-técnico e o nível superior na configuração do Instituto Federal Goiano com o objetivo de colaborar com a compreensão e consolidação desse campo educacional. A análise dos dados levantados comporá o texto da Tese de Doutorado a ser concluída em 2016.

Os dados para realização da pesquisa serão coletados por meio de questionários e entrevistas, após serem esclarecidos dos riscos e benefícios do estudo, assinarem o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os riscos aos respondentes são controláveis e se relacionam com a possibilidade de algum desconforto ao responder questões que envolvam temas pessoais ou relativas ao coletivo da instituição em que atua.

Os questionários serão preenchidos pelos pesquisadores mediante a resposta fornecida verbalmente e gravada, em um encontro de aproximadamente uma hora, agendado previamente, no local de trabalho dos sujeitos.

As entrevistas serão realizadas como uma técnica para ampliar as respostas dos questionário no ato de preenchimento do mesmo..

Os benefícios decorrentes da pesquisa, de uma forma geral, relacionam-se com a possibilidade de contribuir para a produção de conhecimentos relativos à área da educação profissional, em Goiás e, mais especificamente, acerca dos embates que se estabelecem na prática docente no que diz respeito à atuação em diferentes níveis da educação profissional.

Em caso de recusa, você não participará da pesquisa e não será penalizado (a) de modo algum. Firmamos, ainda, o compromisso com a confidencialidade das informações prestadas pelos respondentes.

Desde já agradeço sua atenção e participação e coloco-me à disposição para maiores informações.

Geísa d'Ávila Ribeiro Boaventura
Doutoranda responsável pela pesquisa
(Aluna da PUC-GO e Professora do IF Goiano- Câmpus Ceres)

Eu, _____ confirmo que a pesquisadora Geísa d'Ávila Ribeiro Boaventura explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação. Eu li e compreendi este termo de consentimento livre e esclarecido e, portanto, concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário(a) desta pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Apêndice IV

Goiânia, 08 de junho de 2015.

Ao Professor _____
Diretor-Geral do Câmpus _____ do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia
Goiano

Pelo presente, eu, Geísa d'Ávila Ribeiro Boaventura, professora deste instituto, lotada no Câmpus Ceres e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-GO, juntamente com a professora Dra Maria Esperança Fernandes Carneiro, orientadora deste trabalho, requeremos autorização para realizar a pesquisa de campo que comporá o texto da Tese de Doutoramento com o título: **Disputas e Tensões entre o nível médio/técnico e o nível superior na configuração do campo da educação profissional no Instituto Federal Goiano .**

O objetivo desta pesquisa é conhecer e analisar as tensões e disputas existentes na convivência entre o nível médio-técnico e o nível superior na configuração do Instituto Federal Goiano, com o objetivo de colaborar com a compreensão e consolidação do campo da educação profissional.

Salientamos que esta pesquisa será realizada nos Câmpus Ceres e Rio Verde com anuência dos dirigentes locais e a devida autorização do magnífico reitor desta instituição.

Colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Nestes termos,

Solicitamos e Aguardamos Deferimento.

Doutoranda Geísa d'Ávila Ribeiro Boaventura

Profª Dra Maria Esperança Fernandes Carneiro