

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (2008-2018)

EXPANSION OF HIGHER EDUCATION IN THE FEDERAL NETWORK OF
PROFESSIONAL, SCIENTIFIC, AND TECHNOLOGICAL EDUCATION (2008-2018)

EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA RED FEDERAL DE EDUCACIÓN
PROFESIONAL, CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA (2008-2018)

Júlia Milena da Paixão Oliveira
(UNIFAP, Brasil)

André Rodrigues Guimarães
(UNIFAP, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v5i8.358>

RESUMO: o objetivo do artigo é analisar a expansão da educação superior na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Trata-se de pesquisa documental, com abordagem quanti-qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético. Os resultados indicam que a Rede obteve expressiva evolução do quantitativo de campi, com acentuada expansão em cursos e matrículas no âmbito da educação superior. O crescimento das matrículas foi de 348,6%: nos interiores dos estados alcançou-se elevação de 820,1%, enquanto nas capitais o crescimento foi 100,4%. Conclui-se que a Rede tem contribuição significativa para a expansão da educação superior pública no Brasil, principalmente na oferta de cursos superiores de tecnologias e licenciaturas, bem como no processo de interiorização dos cursos de graduação.

Palavras-chave: Educação Superior, Expansão do Ensino Superior, Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT: the aim of the article is to analyze the expansion of higher school in the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. It is a documentary research with quantitative and qualitative approach based on historical-dialectical materialism. The results indicate that the Network got expressive evolution of the number of campuses with marked expansion in courses and enrollment in the of higher education. The enrollment growth was 348,6%: inside the states got the raise of 820,1%, while in capitals the growth was 100,4%. It is concluded that the Network has significant contribution to the expansion of public higher education in Brazil mainly in offering of technology higher courses and graduation, as well as in the interiorization process of undergraduate degree.

Keywords: Higher Education, Higher Education Expansion, Professional and Technological Education.

RESUMEN: el objetivo del artículo es analizar la expansión de la Educación Superior en la Red Federal de educación profesional, científica y tecnológica. La pesquisa es de tipo documental, con un enfoque cuantitativo y cualitativo, fundamentada en el materialismo histórico-dialectico. Los resultados indican que la Red obtiene una evolución expresiva de carácter cuantitativo de los campus, con una elevada expansión en cursos y matrículas en el ámbito de educación superior. El crecimiento de las matrículas fue de 348,6%; en los interiores de los estados se alcanzó el 820,1% de elevación, mientras que en las capitales el crecimiento fue de 100,4%. Se concluye que la Red tiene una contribución significativa para la expansión de la Educación Superior Pública de Brasil, principalmente en la oferta de cursos superiores tecnológicos y licenciaturas, igualmente como en el proceso de interiorizarse de los cursos de gradución.

Palabras clave: Educación superior, Expansión de la educación superior, Educación profesional y tecnológica.

Introdução

Este estudo tem como objetivo analisar a expansão da educação superior na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no período 2008-2018¹. Trata-se de pesquisa documental cuja base de dados é o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ainda que a base analítica seja de informações quantitativas, configura-se como investigação com abordagem quali-quantitativa, considerando a necessidade de superar a falsa polarização entre quantidade e qualidade (GAMBOA, 1995).

No que diz respeito à perspectiva teórica, a pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético. Considera-se que o objeto em questão, como parte da política educacional, precisa ser compreendido no contexto das relações produtivas vigentes. Na mesma perspectiva, pressupõe-se que o processo de expansão da Educação Superior brasileira, no caso em tela via Institutos Federais (IF), é um movimento real que está posto, cuja existência independe de ser ou não teorizado, pois “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado” (MARX, 1968, p. 16). Por isso, pretende-se evidenciar, para além dos indicadores quantitativos, as contradições desse fenômeno.

O estudo está estruturado em duas seções. A primeira aborda a configuração histórica da educação superior no âmbito da sua articulação com a educação profissional, considerando as políticas e ações da esfera federal. A segunda seção analisa a expansão da educação superior na Rede Federal e a contribuição dela para o atendimento educacional em cursos de graduação.

Aspectos históricos da Educação Superior no âmbito dos IF/CEFET

Historicamente, a educação profissional no Brasil teve origem com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) para o ensino profissional primário e gratuito em todas as capitais do País. Como a própria denominação indica, essas escolas nasceram com o objetivo de ensinar ofícios às classes proletárias. Justificou-se que o constante aumento populacional das cidades exigia a criação de meios sustentos para a população pobre. Por meio dessas escolas, objetivou-se habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna com o preparo técnico e intelectual, bem como “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

A educação profissional foi compreendida como “peça fundamental no processo de transformação desses chamados desocupados em futuros cidadãos republicanos úteis e contribuidores da ordem social e do desenvolvimento do país” (KUNZE, 2009, p. 22). Nesse

¹ O presente artigo resultou de pesquisa sobre a expansão e o financiamento da educação superior pública brasileira, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

contexto, as EAA uniram a necessidade de utilização e capacitação do proletariado às crescentes demandas por mão-de-obra qualificada para o recente e em expansão mercado industrial. Para tanto, o ensino de ofícios deu-se de acordo com as demandas e especificidades industriais de cada estado, pois, nesse período, o Brasil passava pela transição entre a predominância da economia agrário-exportadora e o surgimento das primeiras indústrias (LORENZET, 2017).

No nível macro, os cursos profissionalizantes tinham como objetivo o trabalho manual (artífice), braçal, os ofícios neste contexto histórico deveriam ser destinados aos pobres e humildes por meio da Educação Profissional, enquanto que o trabalho intelectual deveria ser reservado aos que já predispunham o poder, aos filhos da elite cuja formação consolidava-se com a Educação Superior (LORENZET, 2017, p. 47).

De um lado, a fragmentação do trabalho, pautado na divisão de classes, restringia aos pobres os cursos profissionalizantes, por meio de formação rápida e voltada para a operacionalização de tarefas simples. Por outro lado, aos herdeiros de recursos cabia a formação para o trabalho intelectual que os colocaria em cargos de chefia dos egressos das EAA. Em sua origem, essas escolas foram organizadas como importante instrumento de governo no exercício de política de caráter moral-assistencialista (BRASIL, 2010). Desde o início de sua trajetória, a educação profissional pauta-se na interrelação entre as categorias trabalho e educação (LORENZET, 2017) e apresenta dois objetivos principais: atuar na formação de trabalhadores e disseminar conhecimentos técnicos e tecnológicos.

Cabe destacar que a análise dessa relação de trabalho e educação desenvolvida dentro da sociedade capitalista não pode ser ingênua, pois a principal crítica à formação do trabalhador consiste em esta ser pautada em demandas dos setores produtivos locais, ou seja, “a criação dos cursos e a elaboração dos currículos [...] conforme as necessidades de educar o trabalhador para se tornar força de trabalho útil ao capital” (FLORO; DAL RI, 2015, p. 305).

Explicita-se que a existência das escolas públicas profissionalizantes vai ao encontro dos interesses de novo modelo de desenvolvimento: o capital industrial. A partir da vinculação direta dessas escolas às políticas de desenvolvimento econômico, definiu-se, como papel estratégico para o desenvolvimento do País, a função de qualificar mão de obra (BRASIL, 2010).

Floro e Dal Ri (2015) apontam que a educação profissional pode ser dividida em dois períodos: 1º atuação até o nível médio (1909 a 1942) e o 2º atuação no nível superior (1978 à atualidade). Desde sua origem, a educação profissional no País baseou-se nas categorias ensino técnico-profissional e área tecnológica, com forte vinculação às demandas do mercado de trabalho. Tais categorias permanecem presentes na configuração dos IF, exercendo influências na organização dos currículos dos cursos superiores ofertados. Nos IF também há tendência à priorização dos cursos técnicos de nível médio antes da Educação Superior, bem como a forte relação entre os cursos ofertados e os setores produtivos da sociedade. Floro e Dal Ri (2015, p. 314) destacam que:

[...] o ensino acadêmico não foi uma categoria que fundamentou a organização do currículo do ensino superior nas escolas profissionais da rede federal, mas sim as categorias ensino

técnico-profissional e área tecnológica, presentes desde 1909, quando ainda não havia oferta de nível superior.

O projeto governamental da expansão dos cursos superiores nas áreas técnicas tem origem nas demandas do mercado decorrentes do crescimento econômico dos anos 1970 e a organização dos cursos superiores tem como foco a continuidade da formação dos cursos técnicos já ofertados pelas instituições em nível técnico (MANFREDI, 2002). A oferta da educação superior pelas escolas federais de educação profissional faz parte de uma série transformações sociais, principalmente econômicas, que implicaram na redefinição da educação profissional com vistas ao alinhamento da atuação com os setores produtivos.

Portanto, constata-se que a Educação Superior não estava presente na origem das Escolas Técnicas Federais (ETF), tal demanda surgiu diante das dificuldades que o Brasil enfrentava para expandir a oferta de vagas por meio das Universidades. Nesse cenário, as ETF assumiram a reponsabilidade pela efetivação da flexibilização dos cursos superiores, por meio dos cursos de curta duração². Floro e Dal Ri (2015, p. 309, *grifos nossos*) destacam que a oferta de Educação Superior no âmbito das escolas profissionalizantes se constituiu em “uma resposta ao descontentamento das classes médias com a dificuldade de acesso a esse nível ensino [*nas Universidades*] que, excludente e seletivo, impossibilitava a ampliação de vagas à população”.

A primeira experiência com o ensino superior no âmbito da educação profissional ocorreu em 1961, por meio da oferta experimental do curso de Engenharia Operacional. Ofertado nas ETF como curso de curta duração, em apenas três anos, possuía o objetivo de formar o profissional especializado na supervisão do processo de produção. Não obstante, em 1969, por intermédio do Decreto-Lei nº 547, as ETF foram autorizadas a organizar e manter cursos de formação profissional básica de nível superior, “destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional” (BRASIL, 1969, p. 1).

Como o próprio Decreto-Lei já definia, a formação de nível superior priorizava o atendimento às necessidades produtivas do capital. A denominação formação profissional básica de nível superior também delimitava que se tratava de uma formação diferenciada da formação mais plena oferecida nas Universidades, pois o objetivo principal era qualificar mão-de-obra em nível superior de modo rápido.

A experiência com o curso de Engenharia Operacional foi permeada de dificuldades, pois as Universidades não aceitavam os modelos alternativos de curso superior. Os conselhos da categoria profissional se recusavam a registrar os engenheiros de operação e o mercado de trabalho não absorvia os formados nesta área. Apesar dessas dificuldades,

² Na percepção do Governo, existiam “áreas profissionais que não precisavam necessariamente ser atendidas por bacharéis, em cursos de longa duração” e que a solução seria “a oferta de cursos de menor duração, pós-secundários e intermediários” (BRASIL, 2002, p. 8).

esse curso representa o embrião da Educação Superior na educação profissional (FLORO; DAL RI, 2015).

Em 1978 a atuação das ETF na Educação Superior foi ampliada a partir da transformação das ETF de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca (Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Os CEFET tinham a finalidade de oferecer educação tecnológica e, especificamente, no âmbito da Educação Superior ministrar cursos de graduação e de pós-graduação, visando a formação de profissionais na área tecnológica e “de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico” (BRASIL, 1978, p. 1).

A partir da criação dos CEFET a oferta do nível superior deixou de ser limitada aos cursos de formação básica de nível superior e, conforme necessidade do mercado de trabalho regional e nacional, passaram a ofertar cursos de graduação e pós-graduação. Em 1982 o Decreto nº 87.310 efetivou mudanças na atuação dos CEFET no âmbito da Educação Superior e oficializou a diferença entre os cursos superiores ofertados por meio da educação profissional e os cursos ofertados nas Universidades.

Assim, evidenciou-se a distinção entre o “*status* acadêmico dos cursos superiores regulares, os bacharelados e os cursos de curta duração denominados de tecnólogos, o que representa a estratificação da formação acadêmica.” (FLORO; DAL RI, 2015, p. 313). Os cursos superiores nos CEFET ficaram condicionados a ser continuidade do ensino técnico de 2º grau, com atuação limitada à área tecnológica. Essa atuação, exclusivamente na área tecnológica, não durou muito, pois no período de 1993 a 2004 houve a promulgação de diversas legislações que modificaram os objetivos da Educação Superior nessas instituições.

Em 1994, por meio da Lei nº 8.948, foi criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e todas as demais ETF foram transformadas em CEFET. Considera-se que essas instituições são importantes na história do “ensino superior nas escolas profissionalizantes, porque os cursos tecnológicos foram perdendo o caráter alternativo e experimental e se consolidaram como uma modalidade de ensino superior” (FLORO; DAL RI, p. 315).

Com a Lei nº 11.892/2008, sancionada em 29 de dezembro, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, implicando em marco na ampliação, interiorização e diversificação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no País, bem como marco da expansão da Educação Superior. Os IF foram criados por intermédio da transformação e da integração de instituições já existentes, e constituídos como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008, Art. 2º).

Esse processo de criação da Rede Federal enfrentou resistências em relação à aceitação de algumas instituições em fazer parte da Rede. De acordo com Otranto (2015), foi travado um embate entre as essas instituições e o governo brasileiro, pois havia expectativas que não se confirmaram por meio da transformação em IF.

As Escolas Agrotécnicas almejavam se transformar em CEFET's para serem instituições de educação superior. Os CEFET's, por sua vez, como já eram instituições de educação superior, queriam ser alçados à categoria de Universidade Tecnológica, a exemplo do que havia acontecido com o CEFET Paraná, em 2005 (OTRANTO, 2015, p. 232).

Além das expectativas frustradas, as escolas Agrotécnicas Federais (EAF) resistiram ao processo de transformação em IF devido às preocupações como a perda de identidade e a possível extinção do ensino médio e até do profissional técnico. No que se refere às Escolas Vinculadas às Universidades Federais, a questão da autonomia ganhou destaque nas discussões. Para garantir autonomia, a maioria das escolas considerou mais seguro permanecer vinculadas às Universidades. No âmbito dos CEFET a resistência foi menor: somente os de Minas Gerais e do Rio de Janeiro se manifestaram contrários a esse processo. Para a maioria dos CEFET a transformação em IF se constituiu em oportunidade de igual crescimento e reconhecimento dentro da Rede Federal (OTRANTO, 2010).

O Governo Federal conseguiu adesão da maioria das instituições e a transformação em IF alcançou 31 CEFET, 39 EAF, 8 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV) e 7 Escolas Técnicas (ET), totalizando 85 instituições. Por outro lado, 2 CEFET, 25 escolas vinculadas a Universidades e 1 Universidade Tecnológica não se transformaram em IF.

No entanto, de acordo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), por meio da criação dos IF afirmou-se a EPT como uma política pública. Destaca-se que os IF foram apresentados como "um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica" (BRASIL, 2010, p. 1) que têm como foco a promoção da justiça social, da equidade, da competitividade econômica e da geração de novas tecnologias.

Os IF se constituíram em um novo modelo institucional por serem instituições responsáveis pela oferta verticalizada de ensino, perpassando pela Educação Básica, Profissional e Educação Superior. Além disso, também se atribui aos IF a responsabilidade de responder de forma "ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais" (BRASIL, 2010, p. 3). A forte relação com os setores produtivos sempre esteve em evidência nas legislações da educação profissional brasileira. No que concerne à Educação Superior os IF atendem aos seguintes objetivos:

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

Deste modo, direcionou-se que os cursos de graduação ofertados nos IF visam a capacitação de profissionais para os diferentes setores da economia. Logo, uma Educação

Superior que precisa atender às demandas locais advindas do mercado. Em relação aos cursos de pós-graduação, a legislação não trouxe a mesma delimitação, possibilitou mais liberdade para a formação em diferentes áreas do conhecimento, ressaltando a necessidade de se pautarem na inovação tecnológica.

Destarte, observa-se que houve ampliação na atuação dessas instituições. A nova legislação adotou o termo "Educação Superior", até então as legislações anteriores limitavam-se a usar "ensino superior". Compreende-se que ao mudar o termo indicou-se uma concepção de formação mais ampla, com articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim sendo, visando superar a concepção de educação profissional de caráter funcionalista e limitada a atender aos objetivos do capital, o documento que abordou a concepção e as diretrizes dos IF, destacou novas possibilidades de atuação dessas instituições. Reconheceu que as instituições federais por um longo período atenderam diferentes orientações de governos, tais como "a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a Educação Profissional e Tecnológica" (BRASIL, 2010, p. 21). Ressaltou ainda que, no contexto de criação dos IF, as instituições têm liberdade e autonomia para construir e efetivar propostas de inclusão social "por dentro delas próprias".

Nessa perspectiva, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil ganha o reconhecimento de que dentro dela se estabelecia uma correlação de força entre setores que sempre a tomaram como um braço a favor da acumulação capitalista e um movimento interno que vislumbrava no trabalho educativo importante instrumento de política social, assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades (BRASIL, 2010, p. 21).

Logo, os IF, em tese, representariam a possibilidade de superação da subordinação da educação profissional ao capital e a construção de um projeto macro de educação pública de qualidade que articula educação profissional aos valores universais do homem, como arte e cultura. Diante disso, os IF apresentam como diferencial a questão da transversalidade e da verticalização do ensino presente nos IF. Dessa forma, a transversalidade consiste na articulação entre educação e tecnologia nos espaços de ensino, pesquisa e extensão, enquanto a verticalização possibilita a construção de itinerários formativos desde a educação básica à pós-graduação em uma mesma instituição, o que implica na atuação dos profissionais dos IF nos diversos níveis ofertados.

Pacheco (2011, p. 24) defende que a verticalização "extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações". Considera-se que a tomada da responsabilidade por diversas possibilidades de escolarização se constitui como forma de efetivar compromisso dos IF com todos, sem deixar de garantir a formação do trabalhador (BRASIL, 2010).

Esse processo também tem outras implicações político-pedagógicas. Ainda que não seja foco do presente estudo é importante destacar, como exemplo, aspectos relacionados

à formação e ao trabalho docente. Conforme destacam Oliveira e Cruz (2017) as leis e decretos que instituem e regulamentam a Rede não fazem referência à necessidade de formação docente para o ensino verticalizado. Isso pode gerar consequências negativas para o trabalho docente, com sua intensificação, tendo em vista que os professores precisam atuar simultaneamente no ensino, na pesquisa e na extensão, em distintos níveis e modalidades educacionais.

Importante ainda destacar que a proposta de verticalização também afina-se às orientações de organismos internacionais ao desencadear a otimização de recursos, na qual os IF/CEFET precisam fazer mais com menos, pois os cursos superiores são demandados a partir de recursos já disponíveis na instituição; da mesma forma como pode implicar na rigidez de processos formativos subordinados aos interesses produtivos hegemônicos.

Envolvidos nesse processo de contradições os IF têm progressivamente ampliado sua atuação no âmbito da Educação Superior. Como aponta-se na seção seguinte, a partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tais instituições apresentaram expansão significativa de *campi*, matrículas e cursos de graduação.

Participação dos IF/CEFET na expansão da Educação Superior brasileira

Para identificar a contribuição dos IF/CEFET no processo de expansão da Educação Superior brasileira, fez-se necessária a análise dessas instituições a partir da contextualização da totalidade da expansão. Como a expansão envolve inúmeros fatores, delimitou-se a análise por meio da evolução considerando o número de instituições, cursos e matrículas na graduação.

A análise da evolução das Instituições de Ensino Superior (IES) foi realizada a partir da categoria administrativa (público e privado) e da organização acadêmica (Universidades, Centros Universitários, Faculdades e IF/CEFET). A análise dos cursos foi por meio da categoria administrativa (público e privado), da modalidade (presencial e a distância) e dos graus acadêmicos (bacharelados, licenciaturas e tecnologias). A análise da evolução de matrículas deu-se por meio da categoria administrativa (público e privado), da modalidade (presencial e a distância), da organização acadêmica (Universidade, IF/CEFET, Outras IES) e da localização (capital e interior).

Em algumas análises, para maior delimitação, foram estabelecidos comparativos entre as Universidades Federais e os IF/CEFET, pois são as instituições que têm maior representatividade na educação pública federal. Foi realizado o recorte temporal de 2008 a 2018, por contemplar desde o ano de criação dos IF, totalizando 11 anos de atuação. Para análise da expansão da Educação Superior foi necessário considerar o ano 2008 como marco inicial (ainda que efetivamente a Rede tenha seu início em 2009), pois isso possibilitou identificar o crescimento em relação aos índices já registrados anteriormente.

Primeiramente, apresenta-se a evolução de IES por categorias administrativas, público e privado, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Evolução das IES no Brasil, por categoria administrativa (2008/2018)

Ano	Total de IES	Público		Privado	
		Num.	%	Num.	%
2008	2.252	236	10,5	2.016	89,5
2018	2.537	299	11,8	2.238	88,2
Δ%	12,7	26,7	--	11,0	--

Fonte: Censo da Educação Superior INEP/MEC (2018).

Nacionalmente, o número de IES evoluiu em 12,7%. O conjunto IES públicas passou de 236 em 2008 para 299 em 2018, alcançando o crescimento de 26,7%, já as IES privadas cresceram 11,0% no mesmo período. Por mais que as IES públicas tenham apresentado maior crescimento em termos percentuais, a maior disparidade entre essas categorias administrativas é identificada por meio da análise do número de IES, uma vez que em 2008 o âmbito privado já contava com 2.016 instituições, representando 89,5% do total de IES, enquanto o setor público era formado por 236 instituições, o que representava apenas 10,5% desse total.

Em 2018 o cenário ainda era praticamente o mesmo de 2008, predomina a atuação das IES privadas, mas já se evidencia uma desaceleração no crescimento do quantitativos dessas IES, visto que no período de 1995 a 2012 as IES privadas apresentaram o crescimento de 208,8%, sendo que as IES públicas cresceram apenas 44,8. Além disso, “em 1995, das 854 IES existentes, 25,6% eram públicas e 74,4% eram privadas, em contrapartida, em 2012, das 2.365 instituições registradas, apenas 12,6% estavam no setor público e 87,4% eram IES privadas” (GUIMARÃES; CHAVES; RIBEIRO FILHO, 2014, p. 227).

Isso implica em afirmar que o processo de privatização da Educação Superior brasileira, presente desde a reforma dos anos 1990, está se mantendo ao longo dos anos. Mesmo com a desaceleração do crescimento, as IES privadas ainda representam números muito superiores aos apresentados pelo setor público. Essa disparidade entre as IES é resultado do conjunto de ações governamentais que incentivaram a expansão via segmento privado em detrimento da evolução de IES públicas.

Uma característica relevante da evolução das IES privadas é o fato desse crescimento ter se dado predominantemente por meio de Faculdades e Centros Universitários. De acordo com dados do INEP, entre 2008 e 2011 as Faculdades cresceram apenas 6,5%, no entanto, são as que têm maior participação no quantitativo de IES. Em 2008 essas IES representavam 89,8% do total, contando com 1.811 instituições. Em 2018, essa representatividade teve um pequeno decréscimo e passou para 86,2%; os Centros

Universitários apresentaram maior crescimento, especificamente 82,4%, ao saltar de 119 em 2008 para 217 instituições, nesse mesmo ano. As Universidades cresceram apenas 7%, passando de 86 para 92 instituições.

Não obstante, é relevante compreender as diferenças entre as classificações dessas IES. O Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, definiu, no seu Art. 12, que as instituições de Educação Superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como Faculdades; Centros Universitários e Universidades (BRASIL, 2006).

Já o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, apresenta a mesma classificação das IES, e ressalta que as IES privadas serão credenciadas originalmente como Faculdades. A predominância de Faculdades no âmbito privado pode ser atribuída aos critérios estabelecidos para se transformarem em Centro Universitário ou Universidades. Além disso, as IES classificadas como Faculdades cumprem bem os fins mercantis, com a venda de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, que orientam essa expansão.

Nesta perspectiva, as Faculdades são isentas de diversas obrigações e podem atuar apenas em áreas específicas do ensino. Essa isenção influencia a predominância desse tipo de IES no âmbito privado, pois em termos de lucratividade torna-se mais viável permanecer como Faculdade. A estas IES não é exigido o tripé da Educação Superior: ensino, pesquisa e extensão. A atuação pode ser efetivada apenas com base em atividades de ensino e limitada aos cursos de graduação.

Assim sendo, para lecionar nas Faculdades, a formação mínima exigida ao corpo docente é a nível de pós-graduação *lato sensu*, logo, o investimento em pessoal tende a ser inferior ao que seria necessário para remunerar docentes com maior grau de formação. Seguindo este mesmo raciocínio, a não obrigatoriedade de contratação de parte dos docentes em regime integral também se constitui em economia de recursos.

Tabela 2 – Evolução de IES públicas no Brasil, por organização acadêmica (2008/2018)

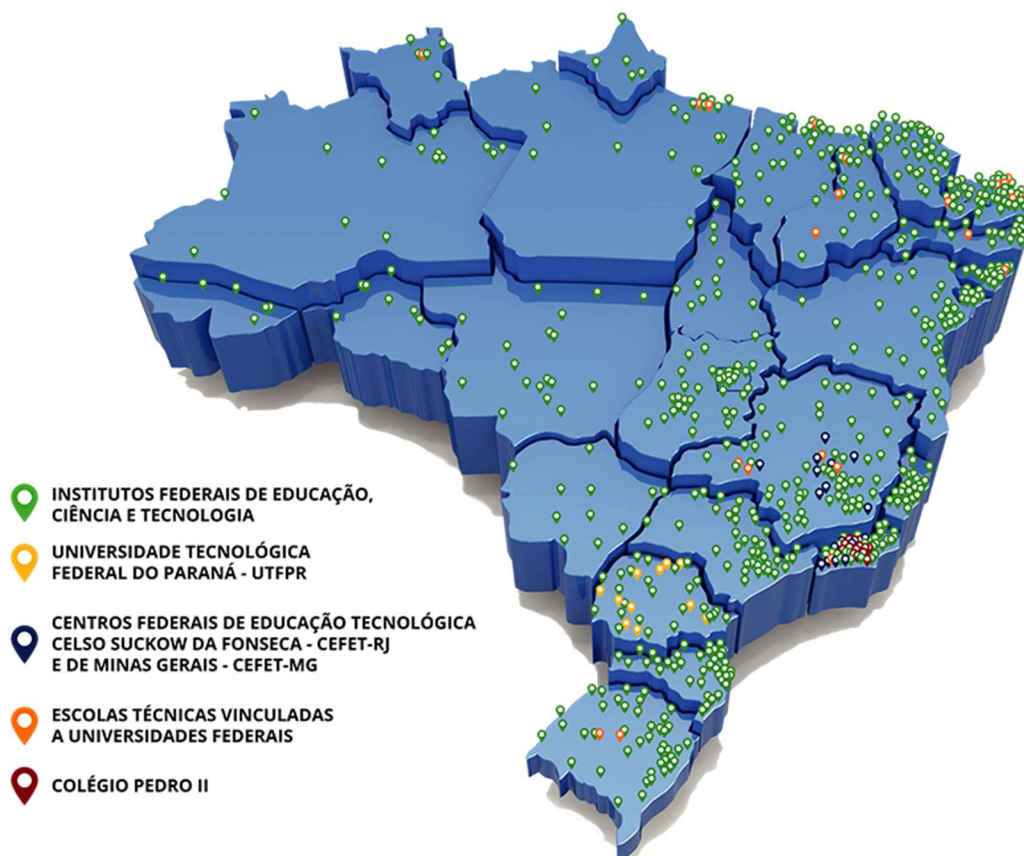
Ano	Total de IES	Universidades		Centros Universitários		Faculdades		IF/CEFET ³	
		Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
2008	236	97	41,1	5	2,1	100	42,4	34	14,4
2018	299	107	35,8	13	4,3	139	46,5	40	13,4
Δ%	26,7	10,3	--	160,0	--	39,0	--	17,6	--

Fonte: Censo da Educação Superior INEP/MEC (2018).

³ As nomenclaturas nas sinopses da educação superior apresentam variação ao longo dos anos. Nos dados de 2008 ainda são usadas as nomenclaturas CEFET e Ifet. O quantitativo indicado na Tabela 2 inclui 2 CEFET e 32 Ifet. Os termos IF e CEFET foram utilizados a partir de 2009.

No âmbito das IES públicas, além das Universidades, Centros Universitários e Faculdades, acrescentam-se os IF/CEFET, conforme a Tabela 2.

Figura 1 – Instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia



Fonte: MEC/Inep (2019).

De 2008 a 2018 a criação de 63 novas IES públicas implicou no crescimento de 26,7% do setor público. Os Centros Universitários apresentaram o maior crescimento, correspondente a 160%, no entanto, são poucos e possuem menor representatividade no total de IES públicas. Em todos os anos, as Faculdades representam maior parte das IES públicas e apresentaram crescimento de 39%, saltando de 100 instituições em 2008 para 139 em 2018.

Logo em seguida, estão as Universidades que apresentaram crescimento de 10,3%. Em 2008, havia 97 instituições, o equivalente a 41,1% do total de IES públicas. Passados 11 anos, em 2018, o quantitativo de Universidades passou para 107, representando 35,8% desse cenário. Destaca-se que, no âmbito público, as Universidades apresentam maior protagonismo quando comparado à evolução de Universidades no setor privado.

Em 2008 os IF/CEFET apresentaram o terceiro maior crescimento, o equivalente a 17,6%. No ano inicial representavam 14,4% das IES públicas. Em 2018 esse percentual diminuiu para 13,4%. Além do quantitativo de instituições, para análise da expansão dos IF/CEFET é importante considerar o quantitativo de *campi*. O mapa a seguir indica a área de atuação da Rede Federal:

Otranto (2015) aponta que em 2008 havia 312 *campi* dos IF em todo o Brasil, em 2014 o número de *campi* já alcançava o quantitativo de 499. A autora também aponta que essa expansão⁴ apresentou variantes de acordo com as regiões, a constar: sul (100%), norte (70%), centro-oeste (54,28%), sudeste (48,64%) e nordeste (48,24%). Esses dados evidenciam o real processo de expansão dos IF/CEFET, alcançando o crescimento de 64,23% no Brasil. Entre 2003 e 2016 foi concretizada a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. Em estudo mais recente, a Plataforma Nilo Peçanha aponta para a existência de 647 instituições na Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica no ano de 2018 (BRASIL, 2019).

Para Rosa (2015, p. 825) “essas instituições despontam como uma proposta viável para reduzir as desigualdades educacionais no país, dada a sua capilaridade no território brasileiro” pois, a expansão dos IF/CEFET alcançou todos os estados brasileiros e, devido ao objetivo de interiorização, diferentes localidades.

No que tange à evolução dos cursos de graduação, analisou-se a partir da categoria administrativa e do grau acadêmico. Adotou-se como parâmetro inicial o ano de 2011, pois somente a partir deste período o Censo da Educação Superior passou a divulgar os dados de cursos presenciais e a distância, por grau acadêmico.

Tabela 3 – Evolução dos cursos de graduação, presenciais e a distância, ofertados no Brasil, por categoria administrativa (2011/2018)

Ano	Total	Público		Privado	
		Núm.	%	Núm.	%
2011	30.420	9.833	32,3	20.587	67,7
2018	37.962	10.526	27,7	27.436	72,3
Δ%	24,8	7,0	--	33,3	--

Fonte: Censo da Educação Superior INEP/MEC (2018)

Os dados evidenciam que os cursos de graduação apresentaram crescimento de 24,8% no período de 2011 a 2018, saltando de 30.420 para 37.962. Nesse crescimento destaca-se

⁴ Dados levantados por Liz Paiva a partir da análise dos PDI e Relatórios de Gestão dos IF, constam no estudo de Otranto (2015).

o setor privado, alcançando 33,3%, enquanto o setor público cresceu apenas 7%. Comprova-se a predominância dos cursos privados com números superiores ao dobro dos cursos públicos. Em 2018, a atuação do setor privado representou 72,3%, já a rede pública abrangeu 27,7%.

Considerando o objetivo deste artigo, investigou-se como se deu a expansão dos cursos por grau acadêmico, particularmente, no setor público. A tabela 4 expõe tais dados:

Tabela 4 – Evolução dos cursos de graduação, presenciais e a distância, ofertados no Brasil, na categoria administrativa público, por grau acadêmico (2011/2018)

Ano	Público					
	Bacharelado		Licenciatura		Tecnologia	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
2011	4.800	48,8	4.065	41,3	968	9,8
2018	5.528	52,5	3.785	36,0	1.213	11,5
Δ%	15,2	--	- 6,9	--	25,3	--

Fonte: Censo da Educação Superior INEP/MEC (2018).

O processo de evolução de cursos de graduação por grau acadêmico apresenta grande disparidade. Os cursos de tecnologia cresceram em 25,3%, os bacharelados foram ampliados em 15,2% e houve retração no número de licenciaturas em 6,9%. Essa mesma tendência foi registrada no setor privado, ainda que com índices distintos, com os seguintes números: tecnologia 46,3%, bacharelado 40,7% e licenciaturas -5,6%.

O setor privado acompanhou a tendência de ofertar mais bacharelados, seguidos dos cursos de tecnologias e, posteriormente, as licenciaturas. Em 2011, os bacharelados representaram 59,4% (12.231), os cursos de tecnologia 21,9% (4.510) e as licenciaturas 18,7% (3.846). Em 2018, os índices alcançaram respectivamente 62,7% (17.209), 24,0% (6.597) e 13,2% (3.630).

No setor público também há predominância dos bacharelados, mas, neste caso, os cursos de tecnologias são os que apresentaram menor participação. Em 2011, os bacharelados representaram 48,8% (4.800) dos cursos; em 2018 aumentou para 52,5% (5.528). Em 2011, as licenciaturas abrangiam 41,3% (4.065), em 2018 apresentaram queda para 36,0% (3.785). Os cursos de tecnologias, que representaram 9,8% (968) em 2011, cresceram para 11,5% (1.213). A preferência pelos bacharelados tem marcas históricas, pois:

[...] essas preferências pelo tipo de grau são bastante marcadas do ponto de vista social: cursos de licenciatura ou tecnológicos são – em alguns casos, com fortes indicações de preconceitos por parte tanto de famílias quanto de agentes do próprio sistema de ensino – “preferidos” pelos alunos de origem mais modesta (PRATES; BARBOSA, 2015, p. 330).

Quanto às licenciaturas, identificou-se que estas apresentaram constante decréscimo em ambos setores. No cenário de formação de professores essa queda no crescimento dos cursos de licenciaturas é preocupante e tem como consequência a carência de docentes, principalmente para atuar na educação básica. Para Freitas (2007, p. 1207) essa carência não é um problema conjuntural ou emergencial, mas sim “estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores”.

Além disso, a formação de professores enfrenta outras dificuldades, como baixa atratividade devido as condições de trabalho, baixa remuneração e desvalorização profissional (OTRANTO, 2015). Para o mercado privado, cujo objetivo principal é a lucratividade, não é rentável investir em cursos que apresentam altos índices de evasão ou que já estejam com oferta excessiva no mercado.

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) foram os que apresentaram maior crescimento, tanto no âmbito público quanto no privado. De acordo com Souza e Veiga (2020, p. 461), este tipo de curso tem particularidades, “pois se distingue dos bacharelados e das licenciaturas por serem estruturados para atender diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, de modo focado no atendimento imediato de demandas do mercado”.

Para maior delimitação da análise, na tabela a seguir consta a evolução dos cursos, por grau acadêmico, no âmbito dos IF/CEFET. Isso possibilitou comparativo com a expansão registrada nas Universidades Federais.

Tabela 5 – Evolução dos cursos de graduação, presenciais e a distância, ofertados no Brasil pelos IF/CEFET, por grau acadêmico (2011/2018)

Ano	IF/CEFET						
	Total	Bacharelado		Licenciatura		Tecnologia	
		Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
2011	862	182	21,1	305	35,4	375	43,5
2018	1.569	500	31,9	516	32,9	553	35,2
Δ%	82,0	174,7	--	69,2	--	47,5	--

Fonte: Censo da Educação Superior INEP/MEC (2018).

O bacharelado foi o grau acadêmico que apresentou maior crescimento (174,7%): os cursos passaram de 182 para 500. Em seguida, as licenciaturas, com o crescimento de 69,2%, numa mudança de 305 para 516. Os cursos de tecnologias aumentaram 47,5%, cresceram de 375 para 553. Nacionalmente, em 2011 os IF/CEFET priorizavam a oferta de tecnologias, pois representava 43,5% dos cursos. Posteriormente, estavam as licenciaturas,

com 35,4%. Os bacharelados estavam com menor representatividade, apenas 21,1%. Em 2018, observa-se o equilíbrio entre os graus acadêmicos, tanto que todos apresentavam representatividade superior a 30%.

Nesse mesmo período, as Universidades Federais apresentaram uma queda no quantitativo de licenciaturas e tecnologias, respectivamente -9,4% e -21,7%. Somente os bacharelados cresceram (10,6%). Nas Universidades os bacharelados foram prioridade em todos os anos analisados e tem apresentado constante crescimento na representatividade dos cursos. Em 2011, representava 59,5% dos cursos, passando para 64,5% em 2018.

No cenário total os cursos evoluíram apenas 2,1% nas Universidades Federais e nos IF/CEFET alcançaram o impressionante crescimento de 82,0%. Essa evolução dos cursos nos IF/CEFET resultou do intenso processo de expansão da Rede, a partir de 2009. O incentivo do Governo à expansão da Educação Superior, por meio de instituições não universitárias, segue a tendência apresentada nas orientações de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial (BM).

O BM, por intermédio do documento intitulado *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado em 1995, indicou que os países latino-americanos vivenciavam uma crise na Educação Superior e propôs apresentar estratégias de reforma para a superação dos desafios desse nível de ensino. Para tanto, além de outras mudanças, orientou maior diferenciação de instituições, por meio da diversificação dos objetivos institucionais e do desenvolvimento de instituições não universitárias. O BM (1995, p. 31) considerou que:

La introducción de una mayor diferenciación en la enseñanza superior, es decir, la creación de instituciones no universitarias y el aumento de instituciones privadas, puede contribuir a satisfacer la demanda cada vez mayor de educación postsecundaria y hacer que los sistemas de enseñanza se adecúen mejor a las necesidades del mercado de trabajo.

Fundamentada no discurso de melhor atendimento às necessidades do mercado de trabalho, essa diferenciação também implicou na abertura do campo às instituições privadas, o que ocasionou o desenfreado crescimento do setor privado, conforme foi evidenciado na análise da evolução das IES.

A mudança de “Educação Superior” para “educação terciária”, concepção presente no documento *“Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria”* (BM, 2002), também reforça a diversificação do sistema e inova “na medida em que qualquer curso ‘pós médio’ (público ou privado) era considerado de nível terciário, seja através da emissão de diplomas, certificados ou atestados de aproveitamento” (LIMA, 2011, p. 89).

Cabe destacar que, em termos quantitativos, as Universidades priorizaram a oferta dos cursos na seguinte sequência: bacharelado, licenciatura e tecnologias. Já nos IF/CEFET, observa-se a inversão de prioridade, sendo da seguinte forma: tecnologias, licenciaturas e bacharelados. Essa priorização dos cursos de tecnologias é característica dos IF/CEFET, considerando que uma das suas finalidades é ofertar CST visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia (BRASIL, 2008).

Essa priorização dos CST é resultado do incentivo governamental para a expansão desse tipo de curso. Para Souza e Veiga (2020), desde 2006, ficou evidente o “favoritismo” político aos CST, em relação aos demais cursos superiores. Além da ampliação da oferta de cursos, o investimento de recursos na educação profissional passou a ser muito superior aos valores investidos para Educação Superior.

A evolução das licenciaturas nos IF/CEFET contraria a tendência de decréscimo evidenciada no cenário nacional, tanto no público quanto no privado. Os IF/CEFET têm a obrigatoriedade de garantir no mínimo de 20% de suas vagas para cursos de licenciatura, com vistas a fomentar a formação de professores para a educação básica e para a educação profissional (BRASIL, 2008). De acordo com Lima (2013, p. 101):

A atenção à escassez de professores, como definidora da oferta dos IF, mostra que eles estão sendo utilizados pra encobrir uma demanda da sociedade, sem necessariamente a formação de professores relacionar-se com uma vocação dos IF. O incentivo da consolidação dos Institutos Federais como *lócus* de formação docente é decorrente de uma necessidade externa. Nesse sentido, o fator determinante para a abertura de cursos de licenciatura é a demanda.

Diante da representatividade das licenciaturas no âmbito dos IF/CEFET, infere-se que estas instituições contribuem significativamente para a formação de professores no Brasil. Contudo, “o enfrentamento à falta de professores não pode estar restrito à abertura de novos cursos” (OTRANTO, 2015, p. 243), pois se trata de um problema complexo e que envolve inúmeros fatores políticos, econômicos e sociais.

Além do número de IES, o quantitativo de matrículas é outro elemento importante para compreender a expansão da Educação Superior brasileira. Primeiramente, analisou-se a evolução de matrículas considerando as categorias administrativas (público e privado).

Tabela 6 - Número de matrículas presenciais e a distância em cursos de graduação, nas categorias pública e privada no Brasil (2008/2018)

Ano	Total	Público		Privado	
		Num.	%	Num.	%
2008	5.808.017	1.552.953	26,7%	4.255.064	73,3%
2018	8.450.755	2.077.481	24,6%	6.373.274	75,4%
Δ%	45,5	33,8	--	49,8	--

Fonte: Censo da Educação Superior INEP/MEC (2018).

Conforme indicado na Tabela 6, a expansão de matrículas presenciais e a distância foi expressiva entre 2008 a 2018, considerando o total das duas categorias e modalidades. Em 2008, eram 5.808.017 e passaram para 8.450.755, o que implica em um crescimento total de matrículas de 45,5% em 11 anos. O setor público tinha 1.552.953 matrículas no ano inicial analisado e aumentou para 2.077.481 em 2018, ocasionando o crescimento de 33,8%.

No entanto, mesmo com esse crescimento, as matrículas em IES públicas continuaram a representar, aproximadamente, 25% do total de matrículas.

No âmbito privado, o percentual de crescimento das matrículas superou o crescimento total, alcançando aproximadamente 50%. No período pesquisado torna-se evidente a predominância da rede privada, tanto que em todo o período analisado essas IES representaram mais de 70% do total das matrículas. Ambas as categorias, apresentaram contínuo crescimento, porém, as matrículas em IES privadas foram em todos os anos significativamente superiores às matrículas em IES públicas.

Esse fenômeno segue a tendência de privatização presente nos países capitalistas e atende orientações de organismos internacionais para países periféricos, como o Brasil. O BM reconhece a importância da Educação Superior para o desenvolvimento dos países, contudo justifica que o Estado não deve ser o único responsável por esse nível de ensino, pois orienta que "o Estado é fundamental para o processo de desenvolvimento econômico e social, porém não enquanto agente direto do crescimento, e sim como um sócio, elemento catalisador e impulsionador desse processo" (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 02).

Especificamente no âmbito público, as matrículas presenciais cresceram em 49,5%, sendo que as matrículas a distância apresentaram decréscimo de -38,0%. Em 2008 as matrículas presenciais representavam 82,0%, em 2018 essa participação aumentou para 91,7%. Esse resultado evidencia a priorização das matrículas presenciais por parte das IES públicas. Por outro lado, as IES privadas apresentaram resultados contrários, pois focaram na expansão de matrículas pela modalidade a distância. Entre 2008 e 2018, as matrículas presenciais cresceram apenas 17,9%, passando de 3.806.091 para 4.489.690. No mesmo período, as matrículas em cursos à distância subiram 319,5%, saltando de 448.973 para 1.883.584.

Esse crescimento da EAD deu-se, principalmente, a partir da facilitação da oferta de cursos superiores por instituições privadas de ensino. A oferta dessa modalidade foi vislumbrada, sobretudo, na perspectiva da diminuição de recursos (ARRUDA; ARRUDA, 2015). Esse interesse das IES privadas possibilitou ampliação do quadro de matrículas de forma rápida. No entanto, a EAD enquanto política de expansão privado-mercantil ao invés de contribuir para a democratização da Educação Superior, "[...] acaba por recrudescer as características intrínsecas do capitalismo, no seu pressuposto da distinção econômica e no fetiche da mercadoria [...]" (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 333-334).

Para elucidar a participação dos IF/CEFET na expansão da Educação Superior é fundamental comparar no contexto da evolução com outras IES públicas. Conforme a tabela a seguir, os IF/CEFET apresentaram, no período de 2008 a 2018, o aumento de 348,6% das matrículas. A representatividade das matrículas dos IF/CEFET no cenário geral das matrículas públicas apresentou contínuo crescimento: mudou de 2,8% em 2008 para 9,5% em 2018.

Tabela 7 – Evolução de matrículas presenciais e a distância em cursos de graduação por organização acadêmica, na categoria administrativa pública no Brasil (2008/2018)

Ano	Total	Universidades		IF e CEFET		Outras IES ⁵	
		Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
2008	1.552.953	1.386.841	89,3	44.027	2,8	122.085	7,9
2018	2.077.481	1.735.000	83,5	197.506	9,5	144.975	7,0
Δ%	33,8	25,1	--	348,6	--	18,7	--

Fonte: Censo da Educação Superior INEP/MEC (2018).

As Universidades apresentaram o crescimento de 25,1%, saltando de 1.386.841 em 2008 para 1.735.000, em 2018. Entretanto, evidencia-se o gradual decréscimo na participação das Universidades no total de matrículas: em 2008 representavam 89,3%, em 2018 essa atuação desceu para 83,5%. As outras IES mantiveram participação de aproximadamente 7% do total de matrículas. Apresentaram o crescimento de 18,7%, pois em 2008 estavam com 122.085 e passaram para 144.975 em 2018.

Após identificar a acentuada expansão nas matrículas na Rede Federal, necessitou-se analisar a relação entre as ofertas presenciais e a distância, conforme dados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 8 – Evolução das matrículas em cursos de graduação, presencial e a distância, nos IF/CEFET (2008/2018)

Ano	Total	Presencial		A distância	
		Num.	%	Num.	%
2008	44.027	40.935	93,0	3.092	7,0
2018	197.506	183.663	93,0	13.843	7,0
Δ%	348,6	348,7	--	347,7	--

Fonte: Censo da Educação Superior INEP/MEC (2018).

Conforme a tabela 8, nos IF/CEFET observa-se crescimento aproximado entre matrículas presenciais e a distância, respectivamente 348,7% e 347,7%. Assim, foi mantido o índice de oferta percentual em cada modalidade, 93% e 7%, respectivamente. Destaca-se que nas Universidades Federais também foi registrado, no mesmo período, crescimento de 73,8% nas matrículas presenciais e de 52% nas matrículas a distância. Destaca-se que, no âmbito dessas IES federais, a evolução da educação a distância contraria o que fora

⁵ Centros Universitários e Faculdades.

apresentado como tendência no cenário nacional da educação pública, no qual houve redução da oferta.

A expansão por meio da educação a distância, pautada nos dados das matrículas, não indica contribuição para a democratização da Educação Superior, pois isso, além da matrícula, requer atendimento a outras dimensões que visem a qualidade do ensino e da aprendizagem. Além do mais no Brasil ainda estamos distantes da universalização do acesso, com garantia de permanência e conclusão, nesse nível educacional. Arruda e Arruda (2015) indicam que a educação a distância ainda é considerada como “política emergencial” no contexto da expansão da Educação Superior e alerta que essa provisoriedade pode condicionar essa modalidade à resolução rápida de demandas por formação de mão de obra qualificada.

Outro fator importante acerca da atuação dos IF/CEFET é a interiorização da Educação Superior. Rosa (2018) destaca que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica fomenta uma expansão também voltada para a interiorização da Educação Superior brasileira. Assim, atende grupos socialmente excluídos que nem sempre têm condições de migrar para os centros urbanos para continuidade à escolarização.

Para analisar tal contribuição também foi considerado como parâmetro a interiorização das Universidades Federais. Em tais IES a oferta entre capital e interior apresenta-se, em 2018, dividida igualmente: 50% das matrículas em cada espaço. Esse equilíbrio é resultado da expansão acentuada de matrículas no interior, com crescimento de 129,9%, entre 2008 e 2018. No mesmo período, as matrículas nas capitais evoluíram em 39,8%, já nos IF/CEFET há a tendência de concentração e de maior ampliação de vagas nos interiores, como ratifica o crescimento de 820,1% de vagas no interior.

Tabela 9 – Evolução de matrículas presenciais em cursos de graduação nos IF/CEFET por localização (2008/2018)

Ano	Capital		Interior	
	Núm.	%	Núm.	%
2008	26.813	65,5	14.122	34,5
2018	53.723	29,3	129.940	70,7
Δ%	100,4	--	820,1	--

Fonte: Censo da Educação Superior INEP/MEC (2018).

Inicialmente, em 2008 a atuação dos IF/CEFET se concentrava mais nas capitais, com 65,5%. Em 2010, houve equilíbrio entre as localizações e logo em 2011 a atuação em interiores foi maior, com 55,3%. Progressivamente, a atuação nos interiores aumentou para 70,7% em 2018. Esse processo de interiorização da Educação Superior é positivo, tendo em vista que tem possibilitado acesso a grupos excluídos historicamente. No entanto, ainda há questões que precisam ser estudadas para que seja evidenciado se tal processo está

cumprindo seus objetivos, principalmente acerca do público atendido, das condições estruturais, dos cursos ofertados e até que ponto eles estão subordinados à lógica de formação apenas para o mercado de trabalho.

Conclusão

Este estudo evidenciou que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem contribuído significativamente para a expansão da Educação Superior pública do Brasil, principalmente no quantitativo de campi, número de cursos e de matrículas de graduação.

O quantitativo de campi apresentou expressiva expansão no período de 2008 a 2016, passando de 312 para 644 unidades com atuação em todos os estados brasileiros, tanto em capitais quanto em interiores. Em 2018 o número de *campi* alcançou 647 instituições. Já a evolução dos graus acadêmicos, de 2011 a 2018, revela que os cursos de bacharelados apresentaram o maior crescimento (174,7%). Em seguida, ficaram as licenciaturas e os cursos de tecnologias, com crescimento de 69,2% e 47,5%, respectivamente.

Os dados acerca das matrículas revelam a grandeza da expansão que os IF/CEFET alcançaram no período analisado. As matrículas apresentaram crescimento de 348,6% no período de 2008 a 2018. Essa evolução fez que a representatividade dos IF/CEFET no universo de matrículas públicas passassem de 2,8% para 9,5%, se tornando a segunda maior categoria, tem contribuído, principalmente, para a oferta de CST e de licenciaturas. Os dados também apontam a relevância dos IF/CEFET para o processo de interiorização da Educação Superior pública brasileira.

Essa expansão apresenta aspectos positivos, principalmente por viabilizar a ampliação do acesso à Educação Superior pública. Mas também apresenta contradições e afina-se aos indicativos de organismos internacionais, com a ampliação de cursos e matrículas em IES não universitárias (portanto, sem obrigatoriedade de pesquisa e extensão) e com itinerários formativos flexíveis (inclusive com a utilização de ensino a distância). Além disso, também merece destaque a vinculação dessa expansão com as demandas do mercado de trabalho, tendo em vista que historicamente a atuação dos IF tem articulação direta com os setores produtivos, sem buscar uma formação humana em perspectiva mais ampla.

Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300321&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 de out. de 2019.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior** – Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1994. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>>. Acesso em: 12 de out. de 2019.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. O Estado em um mundo em transformação. 1997. Disponível em: http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/94.html>. Acesso em: 12 de out. de 2019.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento**: nuevos desafíos para la educación terciaria. 2002. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 12 de out. de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 de dez. de 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 547**, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 de out. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm>. Acesso em: 19 de dez. de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 87.310**, de 21 de junho de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D87310.htm>. Acesso em: 17 de jan. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 de fev. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.773**, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 05 de out. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 17 de jan. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e diretrizes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 de jan. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.235**, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Decreto/D9235.htm>. Acesso em: 22 de nov. de 2019.

BRASIL. Censo da Educação Superior. Brasília: INEP. 2008-2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-daeducacao-superior>>. Acesso em: 10 de jan. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. 2019. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FLORO, Elisângela Ferreira; DAL RI, Neusa Maria. **Ensino Superior nos Institutos Federais: inserção flexibilizada e experiências com a diversificação dos cursos**. Revista Espaço Pedagógico. v. 22, n. 2, Passo Fundo, p. 302-326, jul./dez. 2015. Disponível em <<http://seer.upf.br/index.php/rep>>. Acesso em: 10 de nov. de 2019.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GUIMARÃES, André Rodrigues Guimarães; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; RIBEIRO FILHO, João. Expansão e financiamento da educação superior federal no Brasil: 2005-2012. In: CABRITO, B. *et. al.*(Org.). **Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização**. Lisboa: Educa, 2014, p. 221-235.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação nos primórdios do regime republicano no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2, p.8-25, nov. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4151-revista-mec&Itemid=30192>. Acesso em: 22 de nov. de 2019.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. A formação de professores nos institutos federais: perfil da oferta. In: **Revista Eixo**. Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LORENZET, Deloíze. **Expansão e democratização da educação superior brasileira: a oferta de licenciaturas nos institutos federais no estado do Rio Grande do Sul**. 2017. 288 f. tese de doutorado.

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

MARX, Karl. O Capital. **Crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Verticalização e trabalho docente nos Institutos Federais: uma construção histórica. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.2 [72], p.639-661, abr./jun. 2017.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETS. In: **Revista Retta** (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-110.

OTRANTO, Celia Regina. Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia: novo *lôcus* de formação de docente no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SOUZA, José Vieira de; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Educação superior: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PRATES, Antônio Augusto Pereira; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. **Caderno C R H**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-339, Maio/Ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v28n74/0103-4979-ccrh-28-74-0327.pdf>>. Acesso em: 13 de jan. de 2020.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Delineamento da educação superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Goiás. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 825-835, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2135/738>>. Acesso em: 13 de nov. de 2019.

SOUZA, José dos Santos; VEIGA, Célia Cristina P. S. Determinantes sociais e políticos da regulamentação e fomento de cursos superiores de tecnologia no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 38, p. 461-482, jan./mar. 2020. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6021>>. Acesso em: 25 de fev. de 2020.

Informações sobre os autores:

Júlia Milena da Paixão Oliveira

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Atua como Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Amapá (IFAP). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais, vinculado à UNIFAP.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-4441-9669>

E-mail: juliaoliveira901@gmail.com

André Rodrigues Guimarães

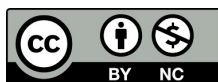
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atua como professor Adjunto III da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), onde integra o quadro docente de Cursos de Graduação (Licenciaturas), do Curso de Especialização em Política Educacional e do Programa de Pós-graduação em Educação. Desenvolve Estágio de Pós-Doutoramento na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com Bolsa PNPd/CAPES (2019-2020). É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais (GEMTE/UNIFAP). É Presidente Estadual no Amapá da ANPAE (2019-2021); é Consultor *Ad-hoc* do GT 11 (Política de Educação Superior) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da qual é associado, assim como da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e da Associação Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES).

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1153-0771>

E-mail: andre_unifap@yahoo.com.br

Submetido em: 13/02/2020

Aprovado em: 01/05/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)